

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA RÉUSSITE/ÉCHEC SCOLAIRE  
D'ÉLÈVES HAÏTIENS ARRIVÉS À L'ÉCOLE SECONDAIRE QUÉBÉCOISE  
APRÈS LE SÉISME EN HAÏTI LE 12 JANVIER 2010, AINSI QUE CELLES  
D'ENSEIGNANTS ET DE DIRECTIONS D'ÉCOLE

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR  
JEAN WINDSOR VINCENT

JUILLET 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



À ma feuë mère Marthe Mélidor

## REMERCIEMENTS

De très nombreuses personnes ont apporté parfois dans l'ombre une inestimable contribution à la réalisation de cette thèse. Faute de pouvoir les citer toutes nommément, je voudrais qu'elles trouvent ici l'expression de ma plus profonde gratitude. Ceci dit, je remercie d'abord ma directrice de recherche, madame Nicole Carignan, pour son encadrement rigoureux dont j'ai pu tirer le plus grand bénéfice tout au long de ce cheminement doctoral.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à monsieur Jean Bélanger qui, par ses patientes lectures du projet de thèse et les commentaires avisés qui en découlaient, a su apporter aussi sa précieuse pierre à la construction de cet édifice intellectuel.

Je m'en voudrais de ne pas signaler dans cette page les précieux concours reçus de la part de l'équipe de directions d'école et d'enseignants qui ont rendu cette recherche possible. Je voudrais également remercier les jeunes pour leur participation. Sans cette marque de solidarité et de confiance, ce travail n'aurait pas été possible.

Enfin, à tous les membres de ma famille, Marie Carmel Vincent, Ing. Avenant Mélidor, feu Béarnais Jean-François, Rita Mathieu, Nancy Nelson et à ceux de mon cercle d'amis les plus proches (Nicolas Sanon, Valentin Louis, Josette et Donald Délicieux) qui m'ont apporté leur indéfectible appui tout au cours de ce long parcours, je veux leur dire mille mercis et surtout ma fierté d'être l'un des leurs.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....</b>	<b>xi</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>xii</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
1.1 – Décrochage scolaire chez les jeunes immigrants et les Haïtiens au Québec....	7
1.2 – Importance de la réussite scolaire pour l'intégration et la participation sociales .....	12
1.3 – Facteurs expliquant les difficultés scolaires des jeunes immigrants et des Haïtiens dans le contexte post-traumatique du séisme en Haïti en 2010 .....	16
1.4 – Pistes potentielles de compréhension de la réussite et des difficultés scolaires de ces jeunes : les représentations sociales .....	22
1.5 – Construction des représentations sociales dans un contexte migratoire.....	25
1.6 – Influence du séisme sur les représentations sociales du jeune en lien avec son expérience scolaire .....	29
1.7 – Effet de l'expérience migratoire sur les représentations sociales.....	31
1.8 – Relation entre les représentations sociales et l'expérience scolaire .....	33
1.9 – Relation entre les représentations sociales et l'expérience scolaire à partir du point de vue de jeunes, d'enseignants et de directions d'école .....	34
1.10 – Questions de recherche.....	39
<b>CHAPITRE II.....</b>	<b>40</b>
<b>CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUE .....</b>	<b>40</b>



3.3.2 – Cadre d’analyse de contenu .....	101
<b>CHAPITRE IV .....</b>	<b>105</b>
<b>PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>105</b>
4.1. Caractéristiques sociodémographiques des élèves .....	105
4.2 Représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques.....	111
4.2.1 Représentations sociales des facteurs micro-sociologiques.....	112
4.2.2 Représentations sociales des facteurs méso-sociologiques .....	125
4.2.3 Représentations sociales des facteurs macro-sociologiques.....	145
4.3 Représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves vues par les enseignants et directions en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques .....	167
4.3.1 Représentations sociales en lien des facteurs micro-sociologiques.....	167
4.3.2 Représentations sociales des facteurs méso-sociologiques .....	175
4.3.3 Représentations sociales des facteurs macro-sociologiques.....	182
4.4.1 Comparaison des représentations sociales des facteurs micro-sociologiques .....	190
4.4.2 Comparaison des représentations sociales des facteurs méso-sociologiques .....	192
4.4.3 Comparaison des représentations sociales des facteurs macro-sociologiques .....	194
4.5 Synthèse générale.....	195
<b>CHAPITRE V .....</b>	<b>198</b>
<b>INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION .....</b>	<b>198</b>
5.1 Des jeunes traumatisés, mais motivés à apprendre .....	198
5.2 Un mode de participation où prime le scolaire sur le parascolaire.....	201
5.3 Le respect de l’autre, un bon moyen d’intégration scolaire .....	203

5.4 La famille : un tremplin sûr pour bâtir sa réussite scolaire .....	205
5.5 L'école : c'est plus stimulant d'enseigner avec nous que de nous enseigner..	207
5.6 La résistance scolaire : on apprend mieux dans le respect des règles de discipline de son école.....	209
5.7 Réussir à l'école pour mieux assurer son insertion future dans le marché du travail	211
5.8 De la réussite seulement pour soi à la réussite pour soi et les autres .....	213
5.9 La transformation des représentations sociales des élèves du temps I au temps III	217
5.10 – Limites de la recherche.....	227
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>229</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>236</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>237</b>



## **LISTE DES FIGURES**

FIGURE: 2.5 – CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUE PROPOSÉ

76



## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1 – TROIS DIMENSIONS DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	42
TABLEAU 2.2 – FACTEURS MACRO-SOCIOLOGIQUES : OGBU (1992) ET FEINSTEIN ET PECK (2008)	56
TABLEAU 2.3 – FACTEURS MÉSO-SOCIOLOGIQUES : M. ET C. SUAREZ-OROZCO (1992)	61
TABLEAU 2.4 – FACTEURS MÉSO-SOCIOLOGIQUES (ÉCOLE ET FAMILLE) ET MICRO-SOCIOLOGIQUES (INDIVIDU ET RELATIONS INTERPERSONNELLES) : JANOSZ (2000)	67
TABLEAU 2.5 SYNTHÈSE DES MODÈLES D'OGBU ET FEINSTEIN-PECK, SUAREZ-OROZCO ET JANOSZ	70
TABLEAU 3.1 – CADRE D'ANALYSE DE CONTENU	102
TABLEAU 4.1A PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES ÉLÈVES (TI)	107
TABLEAU 4.1B PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES ÉLÈVES (TII)	108
TABLEAU 4.1C PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES ÉLÈVES (TIII)	110
TABLEAU 4.2.1.1A PARTICIPATION INDIVIDUELLE DANS SON ÉCOLE EN HAÏTI (TI)	113
TABLEAU 4.2.1.1C PARTICIPATION INDIVIDUELLE DANS SON ÉCOLE AU QUÉBEC (TIII)	115
TABLEAU 4.2.1.2A RELATIONS INTERPERSONNELLES DES ÉLÈVES EN HAÏTI (TI)	118
TABLEAU 4.2.1.2B RELATIONS INTERPERSONNELLES DES ÉLÈVES AU QUÉBEC (TII)	120
TABLEAU 4.2.1.2C RELATIONS INTERPERSONNELLES DES ÉLÈVES AU QUÉBEC (TIII)	122
TABLEAU 4.2.2.1A FAMILLE DES ÉLÈVES EN HAÏTI (TI)	126
TABLEAU 4.2.2.1B FAMILLE DES ÉLÈVES AU QUÉBEC (TII)	129
TABLEAU 4.2.2.1C FAMILLE DES ÉLÈVES AU QUÉBEC (TIII)	131
TABLEAU 4.2.2.2A ÉCOLE DES ÉLÈVES EN HAÏTI (TI)	134
TABLEAU 4.2.2.2B ÉCOLE DES ÉLÈVES AU QUÉBEC (TII)	137
TABLEAU 4.2.2.2C ÉCOLE DES ÉLÈVES AU QUÉBEC (TIII)	139
TABLEAU 4.2.3.1A RÉSISTANCE SCOLAIRE (TI)	145
TABLEAU 4.2.3.1B RÉSISTANCE SCOLAIRE (TII)	147
TABLEAU 4.2.3.1C RÉSISTANCE SCOLAIRE (TIII)	149
TABLEAU 4.2.3.2A ÉTUDES ET EMPLOI EN HAÏTI (TI)	153
TABLEAU 4.2.3.2B ÉTUDES ET EMPLOI AU QUÉBEC (TII)	154
TABLEAU 4.2.3.2C ÉTUDES ET EMPLOI AU QUÉBEC (TIII)	155
TABLEAU 4.2.3.3A VISION SOCIALE DE LA RÉUSSITE EN HAÏTI (TI)	158
TABLEAU 4.2.3.3B VISION SOCIALE DE LA RÉUSSITE AU QUÉBEC (TII)	160
TABLEAU 4.2.3.3C VISION SOCIALE DE LA RÉUSSITE AU QUÉBEC (TIII)	162
TABLEAU 4.3.1.1 PROFILS SCOLAIRES DES ÉLÈVES SELON ENSEIGNANTS ET DIRECTIONS	168
TABLEAU 4.3.1.2 PARTICIPATION DES ÉLÈVES SELON ENSEIGNANTS ET DIRECTIONS	171
TABLEAU 4.3.1.3 RELATIONS INTERPERSONNELLES DES ÉLÈVES SELON ENSEIGNANTS ET DIRECTIONS	173

TABLEAU 4.3.2.1 FAMILLE DES ÉLÈVES SELON ENSEIGNANTS ET DIRECTIONS	176
TABLEAU 4.3.2.2 ÉCOLE DES ÉLÈVES SELON ENSEIGNANTS ET DIRECTIONS	179
TABLEAU 4.3.3.1 RÉSISTANCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES SELON ENSEIGNANTS ET DIRECTIONS	183
TABLEAU 4.3.3.2 EMPLOI DES ÉLÈVES SELON ENSEIGNANTS ET DIRECTIONS	185
TABLEAU 4.3.3.3 VISION SOCIALE DE LA RÉUSSITE	187

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES**

CSDM	Commission scolaire de Montréal
DIR	Directeur
E	Élève
ENS	Enseignant
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
Q	Question
Qc	Québec
SAT	Scholastic Assessment Test,
TH	Thème
UQAM	Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

Selon un préjugé tenace, les élèves issus de l'immigration accusent des retards scolaires et éprouvent des difficultés à s'intégrer dans le système scolaire en raison de leurs lacunes plus ou moins graves entre autres en français. Pourtant, les données du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008) démontrent que si des élèves de première génération éprouvent des difficultés à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires, ce n'est pas le cas de ceux de deuxième génération. C'est dans cette perspective que cette thèse s'intéresse aux représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves d'immigration récente au Québec, plus particulièrement ceux qui sont arrivés à l'école montréalaise au lendemain du séisme du 12 janvier 2010 en Haïti.

Cette thèse s'intéresse aussi aux représentations sociales de la réussite/échec scolaire de leurs enseignants et directions d'école. La problématique aborde les enjeux reliés au décrochage scolaire chez les jeunes immigrants incluant les jeunes Haïtiens, à l'importance de la réussite scolaire pour leur intégration et participation sociales, aux facteurs expliquant leurs difficultés scolaires ainsi que les pistes potentielles de compréhension de leurs difficultés scolaires, et de leurs expériences migratoires et scolaires.

S'appuyant sur cette problématique, le cadre de références théorique présente le concept de représentation sociale appliquée aux facteurs de réussite/échec scolaire développés par des chercheurs nord-américains. Parmi ces modèles, ceux qui mettent l'accent sur des facteurs micro-sociologiques représentant les effets de dimensions individuelles et interpersonnelles (participation et relations) sont retenus. Il y a aussi les facteurs méso-sociologiques qui représentent des dimensions contextuelles (famille et école) et les facteurs macro-sociologiques tels que la résistance scolaire, l'emploi, la vision sociale de la réussite ainsi que l'impact du séisme en Haïti et l'expérience migratoire.

Quatre objectifs de recherche sont visés : 1) identifier et catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves haïtiens du secondaire immigrés à Montréal après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti, dans le contexte de leurs trajectoires scolaires et selon des facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques; 2) identifier et catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire d'enseignants et de directions d'école relativement aux trajectoires scolaires de ces élèves et selon ces mêmes facteurs; 3) comparer les points de convergence et de divergence des représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves, des enseignants et des directions d'école rencontrés en lien avec les dimensions cognitive, socioculturelle et fonctionnelle; et 4) repérer les traces de transformation des

représentations sociales de la période pré- à post-migratoire en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques.

Afin de collecter les données, cette recherche propose trois outils méthodologiques : 1) les entretiens semi-dirigés avec les élèves inspirés du modèle des récits de vie; 2) les entretiens semi-dirigés classiques avec les enseignants et les directions d'école ainsi que 3) le journal de bord du chercheur. Tour à tour, l'univers des représentations sociales de ces élèves, de leurs enseignants et des membres de direction qui les ont accueillis dans leur école sera décrit. Cet univers de leurs représentations sociales permet de saisir, d'analyser et de comparer des facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques perçus par eux comme pouvant influencer leurs parcours scolaires. Le traitement des données s'appuie sur l'analyse thématique des données mettant en lumière le sens des représentations sociales de la réussite/échec scolaire de ces élèves haïtiens nouvellement arrivés au Québec, de leurs enseignants et de leurs directions d'école.

Bien que ces jeunes soient traumatisés par le séisme lorsqu'ils arrivent dans la société d'accueil, cette étude a montré qu'ils sont grandement motivés à apprendre, qu'ils aiment l'école, qu'ils valorisent la qualité de leurs relations avec leurs amis, que leur participation aux activités scolaires prime sur les activités parascolaires et que le respect de l'autre est un moyen valable pour leur intégration socioscolaire. Elle a montré aussi que la famille sert de tremplin pour la réussite scolaire et que le respect des règles de discipline contribue à l'apprentissage.

De plus, leurs représentations sociales de la réussite scolaire ne favorisent pas seulement l'insertion dans le marché du travail, mais aussi leur réussite pour soi et pour les autres. Enfin, la poursuite de leurs rêves les motive à s'engager à fond dans le travail scolaire. Quant aux enseignants et aux directions d'écoles, l'étude de leurs représentations sociales des facteurs de réussite/échec scolaire montre qu'ils privilégient dans l'ensemble les facteurs méso-sociologiques au contraire des élèves privilégiant eux, les facteurs micro-sociologiques.



## INTRODUCTION

Le séisme du 12 janvier 2010 qui a frappé Port-au-Prince, la capitale haïtienne et d'autres villes comme Jacmel et Léogane, fut l'un des pires cataclysmes naturels survenus en Haïti depuis son existence comme État-Nation en 1804. En effet, les autorités du pays ont annoncé 316 000 morts, des dizaines de milliers de blessés, environ 1 000 000 de sans-abris et plus de 3 000 enseignants et professeurs disparus. Le séisme a presque complètement détruit les infrastructures des villes affectées, notamment la capitale où la quasi-totalité des édifices publics logeant les services gouvernementaux. Comme si ce n'était pas assez, selon les chiffres rendus publics par le gouvernement, 70% des bâtiments scolaires de la capitale et des autres villes touchées ont été aussi anéantis.

Force est de préciser que le choix de ce groupe d'élèves haïtiens pour cette étude se justifie par le contexte particulier dans lequel s'est effectuée leur émigration au Québec : le départ d'Haïti après le séisme, élément contextuel majeur, l'arrivée et l'établissement à Montréal. Pour ceux d'entre eux qui ont à la fois perdu parents, foyers, amis, animaux de compagnie, objets de valeur, ce séisme représente le passé qui éveille des cauchemars, dessine les contours d'un présent marqué d'inquiétudes et d'incertitudes et assombrit leurs perspectives d'avenir.

À cet égard, il apporte un élément contextuel inédit par rapport à la guerre et aux violences armées qui ont servi à inspirer les travaux de Boyden (2002) et de Kirk (2002) sur les élèves immigrants traumatisés par ces situations horribles qu'ils ont vécues dans leur pays d'origine avant leur immigration. Comme toute catastrophe naturelle de grande ampleur, le séisme a sans doute causé des traumatismes importants à ce groupe de jeunes écoliers qui a laissé Haïti dans la foulée à destination du Québec.

De même, bien qu'ils se rangent d'emblée dans la catégorie des immigrants de première génération au Québec, ce petit groupe d'élèves haïtiens semble présenter un profil psychologique, socioscolaire et familial qui les singularise par rapport aux autres groupes de jeunes immigrants haïtiens. Étant donné qu'à notre connaissance, aucune recherche ne leur a été encore consacrée et vu les défis que semble poser leur intégration socioscolaire au Québec, il est apparu que les conditions pré-migratoires particulières de ce groupe à l'origine de son départ d'Haïti offraient un créneau de recherche intéressant à exploiter pour l'avancement de la réflexion en éducation dans ce domaine.

Autant dire que les éventuels impacts du séisme sur ces jeunes, le contexte de leur départ marqué par des séparations déchirantes, l'interruption brutale et prolongée de la scolarité de la plupart d'entre eux, restés plusieurs mois après le séisme sans pouvoir aller à l'école, la question de l'intégration de ces jeunes à l'école québécoise, la perception que des adultes de leur école se font de leur réussite ou échec scolaire, et enfin le vide que représente l'absence, à notre connaissance, de toute recherche sur ces élèves, sont les principaux éléments qui situent l'intérêt scientifique de cette recherche et balisent les grandes avenues qu'elle entend explorer.

Partant du contexte migratoire de l'après-séisme du 12 janvier, cette étude, qui propose de retracer les différentes étapes du parcours scolaire d'élèves d'origine haïtienne arrivés à l'école secondaire montréalaise, s'intéresse à décrire et à comprendre les représentations sociales de la réussite et de l'échec scolaire d'élèves, d'enseignants<sup>1</sup> et de directions d'école concernés. Il est à préciser que, dans cette recherche, l'emphasis est mise sur les représentations sociales de la réussite et de l'échec scolaire en lien avec des facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques. L'idée de départ servant de fil conducteur à l'ensemble de la réflexion est qu'il existe

---

<sup>1</sup> Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.



un lien très fort entre les représentations sociales des acteurs sociaux et leurs comportements, les actes qu'ils posent dans la vie sociale quotidienne et que ceux-ci seraient la résultante de celles-là.

Dans cet ordre d'idées, on peut présumer que comprendre leurs représentations sociales par rapport à un phénomène, un fait donné, c'est comprendre en amont les mécanismes qui influent sur leurs attitudes et leurs comportements vis-à-vis de ce fait. Et dans le cas précis des élèves, des enseignants et des responsables d'établissement scolaire, on présume aussi que les représentations qu'ils se font de la réussite et de l'échec scolaire sont susceptibles de déterminer pour les premiers le degré de leur engagement vis-à-vis des tâches scolaires et pour les seconds leur degré de mobilisation professionnelle se traduisant notamment par la mise au point des pratiques managériales efficaces et la formulation des approches didactiques et pédagogiques efficaces propres à promouvoir la réussite des élèves qui leur sont confiés.

C'est cette portée éminemment heuristique de cette forme de connaissance que sont les représentations sociales qui explique dans cette étude notre intérêt à la fois pour les représentations des élèves et celles des enseignants et des directions d'écoles qui peuvent jouer un rôle-clé dans la réussite du parcours scolaire des élèves. À ce titre, l'étude des représentations sociales des enseignants et des directions d'école comparées à celles des élèves peut aider à trouver la dynamique facilitant la mise en synergie des efforts des uns et des autres en vue d'atteindre le même but qui est la réussite scolaire des élèves.

Cette étude explore donc l'univers des représentations sociales de ce petit groupe d'immigrants haïtiens de première génération en rapport à la question de la réussite/échec scolaire afin de mieux saisir les liens qui pourraient exister entre les divers éléments contextuels entourant leur départ d'Haïti, leur immigration au Québec

et leurs représentations sociales de la réussite et de l'échec scolaire. Elle examine aussi celles des enseignants et des directions d'école afin d'éclairer en fonction de leurs représentations sociales de la réussite et de l'échec scolaire la part de responsabilité qu'ils sont prêts à assumer dans le processus pédagogique devant aboutir à la réussite des élèves.

En partant ainsi de l'idée de documenter cette expérience migratoire dans sa singularité, il serait peut-être possible de prévoir plus ou moins les différentes formes que leurs expériences scolaires dans ce nouveau pays d'accueil seraient susceptibles de prendre. Et par ricochet, il serait possible d'envisager les mesures psychopédagogiques qui pourraient être mises en place dans diverses écoles montréalaises fréquentées par des centaines de jeunes qui ont vécu le séisme, afin de leur fournir un encadrement adéquat propre à favoriser leur pleine intégration dans le système scolaire du Québec.

De tels éléments de perspective éclairent toute la pertinence sur le plan purement scolaire de cette recherche dont la principale ambition est de proposer à la fin des pistes pratiques pour mieux comprendre et aborder les problèmes d'adaptation et de motivation susceptibles d'affecter le processus d'intégration socioscolaire de ces élèves.

Enfin, cette recherche vise aussi à apporter une modeste contribution au renouvellement des connaissances scientifiques sur la communauté haïtienne au Québec, laquelle figure parmi les plus importantes communautés immigrantes évoluant dans la province. En effet, les études (Icart, 1995; Ollivier et Pierre-Jacques, 1982; Potvin, 2002) qui lui sont jusque-là consacrées, datent pour la plupart d'une ou de plusieurs décennies. Aussi, en documentant des aspects ou des éléments en lien avec le parcours scolaire, la famille, la culture, les schèmes de pensée de ces jeunes dans des séquences de vie en Haïti et ici au Québec, cette étude prend une

incontestable dimension socioculturelle, contribuant ainsi à l'enrichissement des connaissances et savoirs disponibles sur cette communauté immigrante au Québec.

Ainsi, pour parvenir à une meilleure compréhension les représentations sociales de ces jeunes en termes de réussite et d'échec scolaire, de leurs enseignants et des directions d'école les ayant accueillis au Québec et des influences que le processus migratoire pourrait avoir sur ces représentations sociales, cette thèse est découpée en cinq chapitres. Le premier chapitre aborde l'état de la situation et la problématique de la recherche. Le second chapitre, qui présente le cadre de références théorique, définit les concepts-clés et propose les modèles qui sont opérationnalisés dans le cadre de cette recherche. Le troisième chapitre est consacré à la description du dispositif méthodologique qui en permet la réalisation. Le quatrième chapitre présente toutes les données collectées auprès des participants : les élèves, les enseignants et les directions d'école. Une analyse rigoureuse et systématique de ces données brutes va faciliter le travail d'interprétation. Enfin, le cinquième chapitre établit les liens qui s'imposent entre les résultats de cette recherche et les postulats théoriques qui fondent le cadre de références théorique proposé.

Les résultats de cette thèse montrent, qu'en lien avec les facteurs d'ordre micro-sociologique des représentations sociales de la réussite/échec scolaire ces jeunes qui ont vécu le séisme sont dans l'ensemble trouvés normaux psychologiquement et performants intellectuellement par les enseignants et les directions d'école les ayant accueillis à leur arrivée au Québec. Elle montre aussi qu'un bon élève qui est apte à réussir à l'école est celui qui est motivé à apprendre même s'il est affecté par un événement tragique ou les dures circonstances de la vie. C'est celui qui peut réussir à l'école même s'il privilégie sa participation aux activités purement scolaires aux dépens des activités para-scolaires. Enfin, c'est celui qui est capable de développer des relations harmonieuses avec les autres partenaires du milieu scolaire que sont les pairs, les enseignants et les membres de direction d'école.

Au niveau des représentations sociales en lien avec les facteurs méso-sociologiques, cette thèse explique d'une part que malgré la précarité et certaines insuffisances qu'il peut accuser à certains égards, le milieu familial reste un tremplin sûr pour aider l'élève à construire sa réussite à l'école. D'autre part, l'école peut même avec de faibles moyens assurer la réussite de ses élèves en difficulté si le personnel enseignant s'y met avec beaucoup d'ardeur et les responsables de l'établissement font preuve de volontarisme, d'empathie envers les élèves et d'autres qualités managériales.

Enfin, pour ce qui est des représentations sociales de la réussite/échec scolaire en lien avec les facteurs macro-sociologiques, cette étude établit la capacité de ces jeunes à s'adapter aux normes et aux règlements de leur nouvel environnement scolaire, à garder le même esprit de discipline qui avait caractérisé leurs expériences scolaires en Haïti. Elle a aussi décrit l'évolution de la perception de ces jeunes quant au lien entre les études et l'emploi ainsi que leur vision de la réussite sociale qui est sensiblement passée d'une réussite pour soi à une réussite pour soi et les autres tout au long de l'expérience migratoire. Et quant à leurs représentations sociales en lien avec le séisme, elle a montré que si la plupart de ces jeunes perçoivent encore le séisme comme la source de leurs malheurs, leur chagrin et leurs angoisses par rapport à l'avenir, d'autres semblent transcender le traumatisme lié à cette tragédie en positivant eu égard à cette chance de venir poursuivre leurs études au Québec.

## **CHAPITRE I**

### **ÉTAT DE LA SITUATION ET PROBLÉMATIQUE**

Afin de mieux comprendre les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves haïtiens dans le contexte de leurs trajectoires scolaires et de la douloureuse expérience marquée par le séisme du 12 janvier 2010, le premier chapitre, qui comprend dix parties, présente l'état de la situation et la problématique de recherche, soit le décrochage scolaire chez les jeunes immigrants et les Haïtiens au Québec (1.1); l'importance de la réussite scolaire pour l'intégration et la participation sociales (1.2); les facteurs expliquant les difficultés scolaires des jeunes immigrants et des Haïtiens dans le contexte post-traumatique du séisme en Haïti en janvier 2010 (1.3); les représentations sociales comme piste potentielle pour la compréhension de la réussite et des difficultés scolaires des écoliers haïtiens (1.4); le processus de construction des représentations sociales dans un contexte migratoire (1.5); l'influence du séisme sur les représentations sociales du jeune en lien avec son expérience scolaire (1.6); l'effet de l'expérience migratoire sur les représentations sociales (1.7); la relation entre les représentations sociales et l'expérience scolaire (1.8); la relation entre les représentations sociales et l'expérience scolaire à partir du point de vue de jeunes, d'enseignants et de directions d'école (1.9); et enfin, les questions de recherche (1.10).

#### **1.1 – Décrochage scolaire chez les jeunes immigrants et les Haïtiens au Québec**

Les résultats de différentes recherches sur les taux de diplomation, de décrochage scolaire des élèves immigrants au Québec, et les problèmes et difficultés à l'origine du décrochage scolaire touchant les élèves des communautés immigrantes au Canada et au Québec sont présentés dans cette section. Ces études témoignent de ce que la réussite scolaire ou mieux, l'intégration socioscolaire et culturelle des élèves d'origine immigrée se trouve au centre des préoccupations des instances éducatives qui entendent lutter contre le décrochage scolaire pour lequel cette catégorie d'élèves présente les risques les plus élevés.

Le MELS publie, en 2008, les données statistiques d'une étude longitudinale qui montre que le taux de diplomation global des élèves issus de l'immigration est de



55,9% au bout d'un cycle d'études secondaires de cinq ans alors qu'il est de 61,0% pour les autres élèves, soit ceux faisant partie de la majorité francophone. Par contre, sur une période de sept ans d'études secondaires, le taux de diplomation global des élèves immigrants passe à 69,2% comparé à un taux de 72,4% pour les élèves issus de la majorité francophone, ce qui atteste d'une réduction à 3,2% de l'écart observé sur la période de cinq ans. De plus, le taux de décrochage permanent des élèves issus de l'immigration dans le secteur de la formation générale des jeunes passe, d'après cette étude, de 3% en 1995-1996 à 10% en 1998-1999, alors que cette proportion se situe respectivement à 0,2% et 9,4% pour les élèves issus de la majorité francophone (MELS, 2008).

Par ailleurs, l'un des constats de cette étude est notamment la supériorité du taux de diplomation des élèves immigrants de deuxième génération (68,1%) par rapport à celui des élèves immigrants de première génération (44,15%), tranche générationnelle à laquelle appartiennent les élèves haïtiens qui forment notre groupe cible, et les élèves issus de la majorité francophone (61%). Corollairement, la proportion des élèves immigrants de seconde génération qui a décroché (de 0,2% au début du cheminement au secondaire à 6% en fin de parcours) est moindre par rapport à ceux de première génération (5,9% au début du secondaire et 14,5% à la fin). Sur une période de sept ans, les pourcentages de diplomation passent à 78,7% pour les élèves immigrants de deuxième génération, à 59,8% pour ceux de première génération et à 72,4% pour les élèves issus de la majorité francophone (MELS, 2008).

Les chercheurs expliquent cette tendance des élèves de seconde génération à mieux réussir leur scolarité par rapport à leurs homologues de première génération par le fait que ces derniers arrivent souvent à l'école secondaire québécoise avec un retard scolaire et sont plus nombreux à habiter des quartiers qu'ils qualifient de socioéconomiquement défavorisés. Ainsi, on retient que cette étude a mis en exergue le faible taux de réussite scolaire des élèves immigrants au Québec.

Pour expliquer les facteurs à l'origine de ce faible taux de réussite des élèves immigrants, une étude réalisée par le Conseil canadien de développement social propose de mieux cerner les besoins et les problèmes rencontrés par les élèves immigrants afin d'y apporter des solutions adéquates et d'assurer leur réussite scolaire. Cette étude pancanadienne, de type longitudinal et quantitatif, menée auprès de 230 000 enfants et adolescents nouvellement arrivés au pays permet de déterminer les quatre principales difficultés rencontrées par les élèves issus de l'immigration et qui peuvent les conduire au décrochage scolaire. Ce sont : 1) l'isolement social, particulièrement au secondaire; 2) l'apprentissage de la langue (le français ou l'anglais); 3) la précarité économique des parents qui peinent souvent à trouver du travail; et 4) l'intimidation de type raciste (Lock et Hanvey, 2000).

D'autre part, dans les milieux académiques, une étude comparative de Mc Andrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said, Anisef, Brown, Sweet, Walters, Aman et Garnett (2009) portant sur Montréal, Toronto et Vancouver, fait ressortir un peu plus la dimension culturelle, socioéconomique et socioscolaire des facteurs influençant la réussite/échec scolaire d'élèves du secondaire. Ce sont des facteurs tels que : l'appartenance sociale, le statut socioéconomique de l'élève, la maîtrise de la langue, la culture du pays d'origine et les pratiques familiales. Cette étude quantitative et longitudinale portant sur un groupe-contrôle de 9 210 élèves et un groupe cible de 4 750 élèves démontre que d'autres facteurs tels que le sexe, le retard scolaire et la fréquentation d'une école privée ont un impact un peu moindre sur la probabilité d'obtenir un diplôme à la fin des études.

Une autre étude de type longitudinal réalisée par Mc Andrew, Ledent et Aït-Saïd (2005) sur le parcours scolaire de jeunes non francophones et ceux appartenant aux différentes communautés noires de Montréal permet d'aboutir à des résultats qui dressent le profil de l'élève non francophone à risque d'échouer à l'école secondaire. Cette étude brosse le profil de l'élève issu d'une communauté noire à Montréal



risquant lui aussi de ne pas boucler son cycle d'études secondaires. Selon Mc Andrew *et al.* (2005), le profil d'un élève non francophone ressemblerait à : « Un garçon arrivé en retard au secondaire, fréquentant une école publique à plus de 75% de clientèle allophone, ayant changé souvent d'école et qui a besoin de soutien linguistique au secondaire » (p.32).

Ces auteurs démontrent aussi que l'élève à risque typique est un garçon créolophone ou anglophone, d'origine antillaise, né à l'étranger, arrivé en première secondaire ou en cours de scolarité au secondaire et fréquentant un établissement de la région de Montréal. S'il accumule du retard supplémentaire avant la troisième année du secondaire, ses chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires passent de faibles à extrêmement limitées, alors que le retard qu'il aurait pu avoir accumulé au primaire semble moins opérant (Mc Andrew *et al.*, 2005).

Somme toute, cette recherche apporte la preuve que la question de la réussite/échec scolaire revêt bien une dimension ethnoculturelle au sein des communautés noires du Québec. Aussi, sous l'effet d'un certain nombre de facteurs aggravants, cette dimension ethnoculturelle tend à s'accroître davantage au sein de la communauté immigrante haïtienne du Québec (McAndrew *et al.*, 2008).

On signale enfin, pour compléter ce panorama des travaux scientifiques s'intéressant aux taux de diplomation des élèves issus de l'immigration au Canada et au Québec et, aux facteurs de réussite/échec scolaire, les travaux de Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi et Tchimou-Doffouchi (2008) ainsi que ceux de Kanouté et Lafortune (2011) mettant l'accent sur les effets du capital social familial et du stress d'acculturation conjugué avec le stress scolaire; ceux de Chow (2004) soulignant les effets du capital ethnique et de l'origine familiale; ceux de Bradley et Corwin (2002) évoquant le statut socioéconomique des jeunes immigrants; et enfin ceux de Icart (1995) et de Ollivier et Pierre-Jacques (1982) retenant, entre autres, des facteurs

comme le racisme, la discrimination et la faible instruction des parents de ces élèves. Quant à Zady et Portes (2001), rappelons qu'ils retiennent des facteurs d'ordre structurel et systémique tels que les rapports conflictuels avec la communauté d'accueil, les stratégies communautaires, l'adaptation du système scolaire à la réalité de la diversité culturelle, linguistique et ethnique, parmi ceux ayant le plus d'influence sur la réussite/échec scolaire des élèves.

C'est à la lumière de ces travaux sur la réussite/échec scolaire et le décrochage scolaire éclairant notamment les difficultés particulières des jeunes immigrants de première génération à réussir leur parcours scolaire, que nous étudions les expériences scolaires des écoliers haïtiens qui ont immigré au Québec après le séisme du 12 janvier 2010. Les résultats des recherches citées permettent d'évaluer l'ampleur des difficultés auxquelles les jeunes haïtiens se heurtent dans le processus d'intégration dans le système scolaire québécois.

D'où la pertinence de l'éclairage qu'ils apportent pour mieux saisir et élucider cette étape cruciale du processus migratoire que représente cette intégration. Rappelons que l'intégration de ces jeunes constitue l'un des ressorts de notre démarche scientifique dont la finalité est d'arriver à mieux comprendre les représentations sociales de la réussite/échec scolaire chez ces jeunes et les adultes des écoles qu'ils fréquentent au Québec afin de proposer des approches pédagogiques plus pragmatiques favorisant leur intégration dans le système scolaire québécois.

Par ailleurs, force est de souligner que malgré la pertinence de l'éclairage qu'ils apportent, ces travaux s'intéressent surtout aux performances scolaires des élèves ciblés au Canada et au Québec. De plus, les facteurs qu'ils invoquent pour expliquer la réussite/échec scolaire des élèves relèvent exclusivement de la phase post-migratoire du parcours scolaire de ces derniers. Aussi, en s'intéressant au parcours scolaire de ces élèves avant comme après leur immigration et en prêtant

aussi attention aux contextes pré-migratoires de leur départ, la présente recherche se démarque de ces travaux scientifiques tout en s'en inspirant et pour prendre appui sur des bases heuristiques solides.

Relativement au décrochage scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec, Mc Andrew *et al.* (2005) et Mc Andrew *et al.* (2008), ainsi que Zady et Portes (2001) établit toute l'acuité de ce problème. Par ailleurs, Pianta, Steinberg et Rollins (1995) démontrent que dès les deux premières années de scolarisation de l'enfant, une relation de qualité entre un élève et son enseignant agit comme facteur de protection au décrochage. Les défis se posent aux autorités scolaires qui se donnent pour tâche de contrer le décrochage et de promouvoir du même coup la réussite scolaire.

## **1.2 – Importance de la réussite scolaire pour l'intégration et la participation sociales**

Mais de quoi les auteurs parlent-ils lorsqu'ils abordent la question de la réussite scolaire ? Cette section permet de définir le concept de réussite scolaire, selon le point de vue de plusieurs auteurs, puis de démontrer l'importance de la réussite scolaire pour l'intégration et la participation sociales.

Selon Deniger (2004), la réussite scolaire s'apprécie par l'atteinte des objectifs d'apprentissage ce qui implique la maîtrise des savoirs enseignés à chaque étape du parcours scolaire, l'obtention d'un diplôme en fin de cycle d'études et l'insertion socioprofessionnelle de l'élève dans le marché du travail. Pour sa part, le ministère de l'Éducation du Québec (2001a,b) a donné à la notion de réussite scolaire une définition qui recoupe à bien des égards celle de Deniger (2004). En effet, la définition ministérielle inclut aussi la maîtrise et le développement des compétences, les diplômes obtenus à la fin d'un cours ou d'un programme et l'intégration au

marché du travail au terme du cycle d'études suivi par l'élève. Enfin, un auteur comme Baby (2002) fait remarquer que la définition de la réussite scolaire varie d'un acteur scolaire à un autre et ceci en fonction des objectifs spécifiques de chaque acteur.

En ce qui concerne le lien entre réussite scolaire et intégration ou participation sociale, des politiques éducatives sont mises en œuvre en vue de promouvoir la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Canada et au Québec. C'est dans cette optique et en lien avec cette préoccupation qu'une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, dont le principe de l'égalité des chances constitue l'un des fondements, a été proposée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1998.

Par la suite, le MEQ (2003) a commandité une enquête menée en 2000-2001 qui a révélé, entre autres, que des élèves venant de 47 pays différents dont Haïti éprouvent des difficultés d'adaptation au milieu scolaire québécois à la fois pour des raisons psychologiques que scolaires. Tandis que les mobiles psychologiques affectent la motivation et la capacité de concentration (expériences antérieures traumatisantes) des élèves, les difficultés scolaires liées notamment au fait de passer des méthodes de travail apprises en Haïti, par exemple, à celles de l'école québécoise différentes influent aussi sur la réussite/échec scolaire des élèves immigrants.

La politique de 1998 et l'enquête de 2000-2001 établissent un lien entre la question de la réussite/échec scolaire des élèves nouvellement arrivés au Québec et leur pleine intégration socioculturelle et leur participation sociale. Ainsi, il ne fait pas de doute qu'aux yeux du MEQ (2003), la réussite scolaire de ces élèves allophones est une condition *sine qua non* pour une intégration réussie non seulement dans le système scolaire québécois, mais aussi dans la société québécoise. Aussi, est-ce pourquoi, des dispositifs spéciaux d'aide et de soutien dont le soutien linguistique est

mis en place afin de venir en aide à ces élèves au cours de leur parcours scolaire dans le système québécois.

Par ailleurs, ce type de soutien scolaire ne semble pas suffire au regard des multiples besoins des élèves immigrants dont la non-satisfaction affecte leur capacité et leur disposition à travailler à l'école, à donner des rendements scolaires satisfaisants et à s'impliquer dans des activités communautaires au même titre que leurs pairs de la communauté d'accueil. Comme il a été signalé précédemment, le conseil canadien de développement social a révélé que les principaux problèmes auxquels font face les jeunes immigrants sont entre autres l'isolement social, particulièrement au secondaire, l'apprentissage de la langue de la majorité (l'anglais ou le français) et les difficultés de leurs parents à se trouver un emploi.

De plus, la plupart de ces jeunes rapportent qu'ils font face à des actes d'intimidation et à des difficultés dans leurs travaux scolaires (Lock et Hanvey, 2000), autant d'obstacles compromettant non seulement leur réussite scolaire, mais aussi leur intégration et leur participation sociale au Québec, leur nouvelle terre d'accueil.

À part les instances éducatives, les milieux académiques ont effectué aussi des recherches qui ont éclairé les liens entre la réussite scolaire et l'intégration ou la participation sociale. En effet, Mc Andrew (2001) a fait état des difficultés qui tendent à entraver le processus d'intégration socioscolaire et par ricochet, de participation sociale des jeunes immigrants. Ces jeunes immigrants en plus des défis d'adaptation auxquels ils sont confrontés, doivent aussi réussir les études qu'ils entreprennent dès leur arrivée au pays.

Au vu de ce qui précède, la question de la réussite/échec scolaire des jeunes issus de l'immigration récente au Canada comme au Québec et celle de leur



intégration socioculturelle et leur participation sociale ont de toute évidence partie liée. À en croire Kanouté (2002), les jeunes immigrants qui réussissent leur intégration dans le système scolaire québécois par les performances scolaires satisfaisantes qu'ils y produisent, notamment la maîtrise de la langue, l'appropriation des codes culturels, sont ceux qui auront les plus fortes chances d'assurer plus tard leur insertion dans le marché du travail et leur pleine intégration et participation sociales et culturelles dans la société d'accueil. Pour Carter, Polevychoc et Friesen (2006), la réussite scolaire de ces jeunes contribue à assurer leur autodétermination, leur mobilité sociale, la réussite de leur intégration à la société de même que de meilleures possibilités économiques dans l'avenir.

Par contre, il va sans dire que ceux qui ratent leur intégration dans le système scolaire en y accumulant de mauvais résultats aboutissant la plupart du temps à un décrochage précoce, auront moins d'atout pour assurer une bonne insertion socioprofessionnelle et une pleine participation à la société d'accueil, ce qui augmente les risques qu'ils aillent grossir les rangs des marginaux (Kanouté, 2002; McAndrew, 2001).

Étant donné l'indissociabilité de ces enjeux sociaux, les politiques qui ont été mises en place accordent une grande importance autant à la question de la réussite/échec scolaire de jeunes immigrants de fraîche date qu'à celle de leur intégration socioculturelle et leur participation sociale. D'où l'ensemble des dispositifs éducatifs, scolaires et communautaires proposé à divers paliers en vue de faire face à ce double défi associé au phénomène de l'immigration. Au demeurant, les recherches évoquées situent l'importance capitale des enjeux d'une politique d'intégration scolaire au profit des élèves immigrants.

La présente recherche a à cœur de montrer la place qu'occupent la participation et l'intégration sociales dans les représentations sociales des élèves et de

celles des autres acteurs scolaires tels que les enseignants et les directions d'école et les facteurs qui influencent la réussite/échec scolaire, d'où sa pertinence au plan socioscolaire.

Conséquemment, au regard du projet migratoire qui vise d'une manière générale l'amélioration du niveau de vie et l'acquisition des ressources financières permettant de pratiquer des gestes de solidarité et d'entraide envers les membres de la famille restés dans le pays d'origine, de grandes responsabilités incombent à ces jeunes en qui les familles immigrantes placent beaucoup d'espoir. Il devient essentiel pour eux de réussir à l'école afin de s'intégrer pleinement dans la société québécoise et le marché du travail.

### **1.3 – Facteurs expliquant les difficultés scolaires des jeunes immigrants et des Haïtiens dans le contexte post-traumatique du séisme en Haïti en 2010**

Cette section traite des difficultés scolaires rencontrées par les jeunes immigrants en général et les Haïtiens en particulier dans le contexte post-traumatique du séisme du 12 janvier 2010 en Haïti. Les principaux travaux recensés dans la littérature scientifique québécoise traitant des problèmes de réussite/échec scolaire identifient d'une manière synthétique des facteurs expliquant les difficultés scolaires chez les enfants issus de l'immigration récente au Canada et au Québec. Pour Bradley et Corwin (2002), il s'agit de l'appartenance à une catégorie sociale défavorisée, des conditions socioéconomiques et familiales précaires assorties d'un déficit de capital culturel chez ces parents, et du choc culturel et des difficultés d'intégration socioscolaires qui en résultent.

Pour leur part, McAndrew (2001) et Mc Andrew, Ledent et Aït-Saïd (2005) affirment que les difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration récente sont aussi associées à son âge d'arrivée à l'école québécoise généralement dépassant celui



de ses pairs de la communauté d'accueil, au nombre d'années passées dans le système scolaire québécois et, à la faible capacité de celui-ci à s'adapter au contexte et aux défis liés à la diversité culturelle, ethnique et linguistique de ses élèves.

Par ailleurs, les parents et les leaders haïtiens interrogés dans le cadre d'une recherche sociologique qualitative réalisée par Potvin (2002) ont beaucoup pointé du doigt le modèle d'éducation québécois dont les pratiques « jugées » permissives auraient conduit à la remise en question de l'autorité parentale telle qu'elle est exercée traditionnellement dans la famille haïtienne et conséquemment, la perte de contrôle des parents sur leurs enfants. Certains leaders évoquent aussi l'absence de modèle familial de réussite tant sur le plan scolaire que socioprofessionnel, des problèmes de racisme et de discrimination que subissent ces enfants dans leurs milieux scolaires, ce qui affecterait négativement leur image de soi et par ricochet, leurs performances scolaires.

De tels propos, qui expriment le désarroi des parents de la communauté haïtienne face aux problèmes de dérive comportementale, permettent de mesurer l'importance des défis qui se posent aux responsables des établissements scolaires et des instances éducatives qui entendent faire de l'association école-famille-communauté un atout dans la lutte contre l'échec et le décrochage scolaires. Conséquemment, surmonter ces défis permettrait de favoriser par la réussite une meilleure intégration scolaire de ces jeunes.

Pour ce qui est du rôle que pourrait jouer le contexte post-traumatique dans le parcours scolaire des élèves haïtiens qui sont arrivés à l'école québécoise après le 12 janvier 2010, il y a lieu de rappeler que ce tremblement de terre en Haïti est la plus effroyable des catastrophes naturelles que ces jeunes aient connue au cours de leur existence. Jamais auparavant, ils n'avaient vu mourir mutilés, déchiquetés, hurlant de douleur et de souffrances autant de gens dont la plupart étaient des amis, des voisins

et voisines et des membres de leurs familles les plus proches. On ne peut donc nier le traumatisme qui résulte de l'exposition à une telle tragédie.

Et comme conséquence de ce drame d'une ampleur indescriptible, les écoles de la capitale et des villes proches ont dû fermer leurs portes pendant les quatre mois qui ont suivi le séisme. C'est dans ce contexte, qu'un petit groupe d'élèves plus fortunés a pu laisser le pays pour venir s'installer à Montréal, pour y vivre le début d'une nouvelle expérience scolaire. La particularité du contexte dans lequel se sont effectués ces déplacements peut rappeler les situations pré- et post-migratoires de réfugiés ou d'immigrants qui ont laissé leur pays dans d'autres conditions aussi traumatisantes. De même, elle soulève aussi la question de l'impact du contexte post-traumatique sur la performance scolaire des enfants ayant été exposés à des situations dramatiques qui ont entraîné la perte de leurs parents, de leurs frères et sœurs, de leurs grands-parents, de leurs maisons et l'obligation de fuir à la hâte leurs cadres de vie.

En ce qui a trait aux traumatismes subis lors de cette catastrophe naturelle et qui pourraient être un facteur important à prendre en compte dans le difficile processus d'intégration de la plupart de ces jeunes dans le système scolaire québécois, il y a lieu de souligner que l'objet de cette recherche est loin de documenter ce phénomène de traumatisme post-migratoire dans le cas de ces jeunes. Ce serait là une tout autre étude. Par ailleurs, dans une démarche analytique globale pour saisir ce cas particulier que constitue cette expérience migratoire, on ne peut éviter d'aborder cet aspect du contexte migratoire et par conséquent, de se tourner vers la littérature scientifique qui apporte des éléments d'éclairage très utiles sur ce problème.

À ce compte, Beiser (2005), dans une étude consacrée aux enfants réfugiés qui ont été témoins de violence dans leur pays d'origine, a affirmé que ces enfants développent le syndrome de stress post-traumatique. Lafrance (2011) définit ce

syndrome comme un ensemble de réactions qui peut apparaître lorsqu'une personne a vécu une situation lors de laquelle sa vie ou son intégrité physique a été menacée ou lorsque la vie ou l'intégrité physique de quelqu'un d'autre a été menacée. Selon Lafrance (2011), ces enfants réfugiés bien que résilients, présentent les risques de développer le trouble du stress post-traumatique dans le pays d'accueil.

Pour sa part, une étude de Kirk (2002) a abordé le problème des traumatismes post-migratoires des enfants de l'école montréalaise touchés par la guerre et d'autres conflits armés ou de violences organisées dans le monde. Au vu des effets pédagogiques contre-productifs liés à la stigmatisation, Kirk (2002) a reconnu l'importance des troubles et des perturbations pouvant affecter les enfants qui ont vécu des situations aussi terribles que l'extermination de leurs parents et d'autres proches sous leurs yeux, la destruction de leurs maisons ou la douloureuse séparation d'avec des parents, des amis et d'autres objets affectifs comme les animaux domestiques au moment de leur départ précipité du pays où ils ont vécu ces drames.

Si l'arrivée au Canada, selon Kirk (2002) représente « la fin des dangers et des pénuries et le début d'une nouvelle vie loin des traumatismes de la guerre, mais l'arrivée et la réinstallation se révèlent très stressantes et traumatisantes » (p. 22). De plus, Kirk (2002) a admis que même dans les meilleures conditions, l'arrivée dans une école avec de nouveaux visages, règles et système s'avère difficile pour tout enfant qui vient de faire la dure expérience de la séparation et qui vit l'insécurité du nouveau lieu et l'inquiétude au sujet des parents restés au pays d'origine.

Par ailleurs, pour venir en aide à ces enfants traumatisés et apporter une réponse appropriée à leurs besoins affectifs et éducatifs particuliers, l'auteure a plaidé en faveur d'une approche communautaire requérant la participation des spécialistes en santé mentale, des parents, des enseignants et des responsables d'établissement au lieu d'une approche purement biomédicale comme c'est généralement le cas.

Tout en reconnaissant l'importance des troubles ou perturbations que ces situations tragiques peuvent causer chez un enfant, Kirk (2002), à la lumière de ses travaux sur les traumatismes post-migratoires subis par les enfants touchés par la guerre et d'autres formes de violence dévastatrices, a estimé qu'il ne fallait pas pour autant faire de ces enfants des cas spéciaux dans les milieux scolaires du pays d'accueil.

De son côté, Boyden (2002) a montré, à partir d'études de cas, dans l'un de ses travaux sur le problème des traumatismes post-migratoires des enfants touchés par la guerre et les conflits armés, le caractère infondé des hypothèses selon lesquelles ces enfants seraient condamnés à des retards dans leur développement intellectuel, socioaffectif et psychologique, qu'ils nécessiteraient une prise en charge constante de la part des adultes et que leurs réactions à ces expériences traumatisantes seraient uniformes et universelles.

Selon Boyden (2002), ces dures épreuves de la vie font partie intégrante d'un ensemble complexe de facteurs de risques et de protection qui peuvent malgré tout contribuer au développement de l'enfant au lieu de le bloquer. Bétancourt et Khan (2008) partagent aussi cet avis selon lequel ces dures épreuves de la vie en lien avec des facteurs de risque et de protection peuvent contribuer au développement de l'enfant plutôt que de le pénaliser. Autant dire que l'enfant est toujours à même de trouver dans sa culture, les ressources que lui apporte son environnement familial, social, communautaire et scolaire et ce qu'il lui faut pour surmonter ces épreuves et poursuivre son développement intégral.

Les résultats de ces travaux sur les élèves affectés par les traumatismes post-migratoires liés à l'exposition à la guerre et d'autres formes de violence organisées ont été confirmés par ceux de Durand (2013). Dans son étude qualitative et interprétative mettant à contribution un échantillon de 26 élèves du secondaire

originaires des pays confrontés à la guerre (Irak, Palestine, Afghanistan et Colombie), Durand (2013) a montré que la guerre n'a pas d'influence sur la réussite scolaire des enfants mobilisés, soit ceux qui réussissent à transcender leur traumatisme et se motiver dans leur apprentissage trouvant dans leur nouveau pays d'accueil les ressources nécessaires pour surmonter les difficultés liées à ce traumatisme.

En définitive, bien que ces études portent sur les traumatismes post-migratoires résultant de l'exposition des élèves à des situations horribles comme les dévastations et les dommages irréparables causés par la guerre, les conflits armés et d'autres formes de violences organisées, elles permettent de comprendre l'état d'esprit des jeunes haïtiens qui avaient vécu des scènes d'horreur occasionnées par cette catastrophe naturelle. Eux aussi avaient des expériences douloureuses de deuil à faire au cours de la phase post-migratoire de leur migration au Québec, d'où la pertinence de l'éclairage qu'apportent ces études sur leur situation en lien avec la réussite scolaire.

Ainsi, nous appuyant sur les résultats de ces travaux, nous pouvons nous faire une idée de l'importance des troubles psychologiques que ces jeunes élèves haïtiens ont subis à la suite du terrible choc émotionnel qu'ils ont vécu. Par ailleurs, comme l'a montré Boyden (2002), nous nous gardons de toute anticipation sur les effets dramatiques que le contexte post-traumatique pourrait avoir sur les performances scolaires des jeunes haïtiens ayant immigré au Québec au lendemain du séisme. Les travaux de Betancourt et Khan (2008), Boyden (2002), Durand (2013) et Kirk (2002) ont accrédité l'idée selon laquelle l'exposition des enfants ou des jeunes à des traumatismes résultant de la guerre ou d'autres formes de violence exterminatrices ne serait pas dans tous les cas une cause irréversible de blocage de leur développement socio- et psycho-affectif, et intellectuel.



En résumé, les difficultés scolaires des élèves immigrants au Québec ont été expliquées par les cinq facteurs identifiés par la recherche tels que l'appartenance à une catégorie sociale défavorisée, les conditions socioéconomiques et familiales précaires, le choc culturel et les difficultés d'intégration socioscolaires, l'âge d'arrivée de l'enfant immigrant à l'école québécoise, et le nombre d'années passées dans le système scolaire québécois et sa faible capacité à s'adapter à la diversité de ses élèves.

Quant aux troubles psychologiques post-traumatiques qu'éprouvent les élèves immigrants, tout en reconnaissant leur véracité et leur capacité de nuisance chez l'écopier immigrant impliqué dans un nouveau processus d'intégration socioscolaire, à la lumière de la littérature scientifique, on ne saurait conclure à l'irréversibilité des effets néfastes de ces traumatismes et à l'impossibilité de l'élève de s'en sortir. Par ailleurs, pour mieux comprendre les difficultés scolaires des élèves haïtiens afin de les encadrer adéquatement dans ce processus, il semble pertinent de privilégier la piste des représentations sociales.

#### **1.4 – Pistes potentielles de compréhension de la réussite et des difficultés scolaires de ces jeunes : les représentations sociales**

Les représentations sociales, concept transversal utilisé autant en psychologie, en sociologie qu'en éducation, par l'exploration de l'univers mental qu'elles permettent, semblent à même de fournir des pistes pour mieux comprendre les difficultés scolaires rencontrées par les jeunes Haïtiens qui sont arrivés à l'école québécoise après le tremblement de terre. Comme l'a dit Moscovici (1979),

Les représentations sociales sont des modes de connaissances ayant des propriétés particulières, elles émergent à travers les actions et le langage des individus dans leur environnement quotidien et joue un rôle essentiel dans les rapports sociaux en orientant les comportements (p.127).

Cette définition a non seulement le mérite d'éclairer les origines des représentations sociales, mais aussi les liens qui peuvent exister entre elles et les comportements que les individus vont développer dans les rapports qu'ils entretiennent avec les autres membres de la société. Autrement dit, les représentations sociales peuvent guider les actions et les comportements des individus dans leur environnement quotidien.

À titre d'illustration, les propos recueillis sur les problèmes des jeunes Haïtiens au Québec de la première et de la deuxième génération interrogés lors d'une enquête sociologique sur l'appartenance et la participation de cette communauté à la société québécoise (Potvin, 2002) indiquent la façon dont ces parents se représentent les facteurs de réussite et d'échec scolaire et le degré d'engagement qu'ils manifestent afin d'obtenir les résultats escomptés.

Si demain, je dois travailler dans une manufacture et que mon fils veut décrocher au secondaire 3, quel argument je pourrai lui fournir pour continuer? Il va me dire "bin écoutes, maman, tu as travaillé dans une manufacture et pourtant, tu as une télé, tu as une voiture, alors je vais faire la même chose que toi". Tandis que s'il connaît mon cheminement dans la société québécoise et que je peux décrocher un bon emploi, c'est une image positive pour lui, qui lui permettra de poursuivre ses études, d'arriver, de ne pas faire partie des décrocheurs ou des revendeurs de drogue. C'est une pression, un modèle de réussite (p. 290).

Les propos de cette mère indiquent qu'elle a établi un lien étroit entre l'existence d'un modèle familial de réussite scolaire pour le jeune haïtien et sa motivation à poursuivre jusqu'au bout son parcours scolaire. Selon elle, le jeune haïtien qui réussit à l'école est celui qui a un modèle de réussite sous les yeux au sein de sa famille (dimension cognitive). Cette façon de voir la question de la réussite/échec scolaire est partagée par plusieurs membres de la communauté haïtienne pour qui l'école est un puissant facteur de mobilité ou de promotion sociale (dimension socioculturelle). Et cette idée reçue permet d'expliquer ou de s'expliquer le fait que certains enfants travaillent bien à l'école tandis que d'autres y perdent leur

temps (dimension fonctionnelle). Ces trois dimensions expliquent les représentations sociales telles que les définit Mulkay (2006).

On note que cette représentation sociale qui influe sur les parcours scolaires des jeunes explique le degré d'investissement des parents haïtiens dans l'éducation de leurs enfants et ceci, indépendamment de leur niveau d'instruction. Par ailleurs, cette représentation sociale de la réussite ou de l'échec scolaire n'a pas pris en compte le fait qu'à cet âge, les jeunes idéalisent d'autres modèles sociaux qui ne sont pas forcément des modèles familiaux, ce qui montre bien certaines limites objectives des représentations sociales en tant que forme de connaissance de la réalité sociale élaborée par un individu sujet.

Cette recherche vise à faire un travail d'identification et d'analyse des représentations sociales de la réussite/échec scolaire des jeunes haïtiens qui sont arrivés au Québec après le séisme du 12 janvier 2010. Ces représentations sociales reflétant les propos recueillis auprès d'eux sont soumises à l'analyse des dimensions cognitives, culturelles et fonctionnelles afin de mieux apprécier toute la richesse de leur contenu. Ces dimensions seront explicitées dans le cadre de références théorique (Chapitre II). Ainsi, elles acquièrent dans cette recherche le statut heuristique de pistes potentielles pour la compréhension des difficultés scolaires des jeunes haïtiens qui forment notre groupe cible.

Cette vue panoramique sur les représentations sociales et leurs dimensions constitutives permet de se faire une idée du poids des représentations sociales dans la détermination des conduites et des comportements des acteurs sociaux. Maintenant, reste à voir comment elles se forment en contexte migratoire.

### **1.5 – Construction des représentations sociales dans un contexte migratoire**

Dans cette section, il est proposé, à l'appui de la littérature scientifique, de montrer comment se construisent les représentations sociales au cours d'un processus migratoire où le migrant est encore à cheval sur deux mondes, celui qu'il vient de quitter et dont il garde encore tous les bagages culturels, et celui dans lequel il essaie de s'intégrer.

Le processus migratoire est un processus qui recouvre une réalité extrêmement riche et complexe (Mc Andrew, 2001). Il est vecteur d'un certain nombre de changements profonds qui affectent durablement la vie de l'individu qui en est l'objet. Il va de soi que dans le cas de jeunes migrants, son impact est encore plus profond et durable, et les représentations que construisent ces derniers au cours de ce processus peuvent déterminer l'ensemble des comportements qu'ils vont adopter au sein de la société d'accueil. Ceci dit, les représentations que les jeunes migrants se font des attentes de leur nouvelle société, de leurs capacités de s'y intégrer pleinement et de leur avenir au sein de cette société ont de fortes chances d'influencer leur parcours scolaire.

Selon Moscovici (1984), les représentations sociales prennent source à travers les actions et le langage des individus dans leur environnement quotidien. Elles jouent un rôle majeur dans les rapports sociaux en orientant les comportements et les communications sociales. Elles seraient à la fois un produit et un processus d'une activité de construction mentale d'un réel par un appareil psychique humain avec le concours d'un autre.

Par ailleurs, pour souligner le fort coefficient de subjectivité de ce mode de connaissances particulières, Moscovici (1979) a précisé que

Dans le processus de la reproduction du réel, la représentation d'un objet n'est pas identique à l'objet réel. Elle est reproduction de cet objet dans le sens de réinterprétation, reformulation, induite par le sujet dans la construction de l'objet et ce, à travers sa conception du monde, ses cadres de référence et sa position sociale (p.129).

S'agissant du processus de construction d'une représentation, deux éléments essentiels sont à retenir : 1) une représentation sociale émerge des actions et du langage des individus dans leur environnement quotidien et joue un rôle moteur dans l'orientation de leur comportement; et 2) elle est une forme de connaissance éminemment subjective qui n'est qu'une reproduction biaisée du réel, car elle renvoie à la conception du monde de l'individu, ses cadres de référence et sa position sociale.

Cependant, bien que Mannoni (1998) suggère que toutes représentations sociales s'élaborent à partir des matériaux divers tels que les images, les formules sémantiques, les réminiscences personnelles, ou souvenirs collectifs (mythes, contes), les clichés dérivés de la connaissance vulgaire (blagues, dictons, croyances, superstitions) et les idées reçues (préjugés, stéréotypes), il reste que le processus se déroule en contexte migratoire suivant les modalités que sont : la saisie d'autrui, la perception d'autrui et la connaissance d'autrui.

En ce qui concerne le processus de construction des représentations en contexte migratoire, Belarbi (2004) identifie les trois principales étapes qui sont la saisie, la perception et la connaissance d'autrui. Il est vrai que l'objet de connaissance auquel Belarbi (2004) fait référence dans ses considérations théoriques est autrui, au sens des êtres humains qui se croisent et se fréquentent au cours d'un processus migratoire et d'acculturation réciproque. Ces opérations mentales qui mènent à la fabrication de ce mode de connaissance que constituent les représentations sociales sont les mêmes qu'il s'agisse d'un objet matériel de connaissance ou d'un objet immatériel ou idéal.



Belarbi (2004) les décrit de la façon suivante.

La saisie d'autrui est comparable à une apparence, à la présence d'un phénomène. Autrui se présente d'abord comme un objet, il est saisi intuitivement et échappe à la conscience et à la connaissance. Deux éléments coexistent dans la saisie : la présence de l'être et son absence comme objet de connaissance (p. 288).

De sorte que la représentation d'un objet de connaissance lors d'un processus d'installation dans une société d'accueil n'est pas un fait instantané. C'est le résultat de tout un processus d'élaboration dont la saisie intuitive, voire superficielle, de cet objet constitue une première étape.

La seconde étape de ce processus est d'après Belarbi (2004), la perception qui constitue un regard à la fois regardant et regardé. Elle précise que dans ce contexte, l'autre est une présence dans une situation, un environnement déterminé. Cette présence est habillée d'éléments objectifs tirés de l'expérience de celui ou celle qui perçoit. Ainsi, cette étape marque un approfondissement dans le processus d'appropriation d'un objet de connaissance. Il appert que cette étape est plus interactive que la première. De sorte que la représentation que les jeunes Haïtiens se feront des facteurs de réussite et d'échec scolaire sera aussi fonction de tout ce qui marque leur vécu dans le milieu d'accueil et pas seulement de leurs cadres de références culturels à propos de leur vécu dans le milieu haïtien.

Et la dernière phase de ce processus est, selon Belarbi (2004), celle de la connaissance d'autrui. Cette phase est celle de la construction de l'autre ou de l'objet de la connaissance à partir d'un jugement de valeur qu'on porte sur lui ou son univers. On se réfère, pour construire ce jugement, à un ensemble d'images, de modèles acquis et transmis par le groupe. Une fois encore, il apparaît dans cette étape de la construction de la représentation sociale, cette interférence des cadres de

références culturels et du vécu personnel de celui ou celle qui est l'artisan de ce processus.

Ces considérations de Belarbi (2004) sur le processus de construction des représentations par un individu humain dans un contexte migratoire ou d'échange culturel avec autrui ont le mérite de nous renseigner sur trois points principaux : le processus dialectique et interactif, mais aussi le caractère de subjectivité. D'abord, c'est un processus dialectique qui conjugue l'absence et la présence de l'objet de connaissance. Aussi, en matière de représentation, on essaie toujours de marquer grâce à des symboles, des images, la présence dans l'esprit d'un objet absent ce qui induit par conséquent une part d'abstraction dans toute construction de représentation.

Le deuxième point correspond à l'aspect interactif de ce processus qui permet d'envisager l'influence que le contact des jeunes Haïtiens avec le nouveau milieu d'accueil québécois peut avoir sur la construction de leurs représentations, mais aussi la part d'influence que le contact avec ces jeunes peut avoir dans la construction des représentations que les enseignants et les responsables d'établissement se font de ces jeunes et de leur intégration scolaire.

Enfin, le troisième point est le fort coefficient de subjectivité qui entache toute représentation qui n'est que l'image non identique du réel, ce qui oblige à relativiser le statut heuristique de cette forme de connaissance. Comme on l'a dit plus haut, la représentation en contexte migratoire est aussi le produit d'une interaction sociale avec le milieu d'accueil. On comprend alors que l'autre à travers son regard participe indirectement à la construction de cette connaissance dont il est l'objet (Belarbi, 2004). Dans le cas qui nous occupe, les élèves haïtiens vont construire leurs représentations sociales de la réussite et de l'échec scolaire à partir aussi de leur vécu et de leurs expériences du système scolaire et du milieu d'accueil, tandis que les

enseignants et les directions d'écoles vont construire les leurs à partir de leurs expériences, des clichés, des stéréotypes et des contacts qu'ils ont avec ces jeunes.

Au vu de ce qui précède, en contexte migratoire, le processus de formation des représentations sociales s'avère plus complexe, car deux cadres de références culturels sont mis à contribution lors de ce processus, celui du milieu d'origine de l'immigrant et celui de la société d'accueil. À présent, il est digne d'intérêt de voir l'impact que peut avoir le séisme sur les représentations sociales des jeunes en lien avec leurs expériences scolaires.

#### **1.6 – Influence du séisme sur les représentations sociales du jeune en lien avec son expérience scolaire**

Comme on l'a vu avec Moscovici (1961, 1979, 1984), les représentations sociales en tant que mode particulier de connaissance servent aussi à orienter les actions et les comportements des individus dans la société.

Dans le contexte scolaire, les représentations sociales influençant tant le comportement du jeune que celui des parents peuvent jouer un rôle important dans la détermination du comportement du jeune voire celui de ses parents vis-à-vis de la scolarité. Aussi, suivant qu'ils se représentent la réussite scolaire comme un facteur de promotion ou de mobilité sociale, les parents peuvent utilement par leur investissement ou leur soutien affectif, pédagogique et financier, contribuer à influencer positivement les parcours scolaires de leurs enfants.

Les représentations sociales de la réussite/échec scolaire influencent considérablement les attitudes des élèves, vis-à-vis de la scolarité. C'est ce qu'ont démontré Duru-Bellat et Van Zenten (2012) dans leurs travaux sur ce triple effet :

l'effet établissement, l'effet maître et l'effet du profil individuel de l'élève sur sa réussite ou son échec scolaire. Ces sociologues ont étudié, au moyen des résultats d'enquête, la qualité des rapports à l'école et au savoir des élèves qui réussissent et de ceux qui échouent à l'école pour comprendre l'impact des représentations qu'ils se font de l'école, des enjeux de la scolarisation en termes d'acquisition du savoir ou d'opportunités d'insertion socioprofessionnelle future, sur leur destin scolaire.

Il appert des résultats de ces recherches que les élèves qui ont une meilleure qualité de rapport à l'école et au savoir, c'est-à-dire ceux pour qui l'école n'est pas seulement un lieu d'acquisition d'une formation pour le marché du travail, mais un lieu de transmission de la culture, des connaissances, d'épanouissement intellectuel, psychologique, moral et spirituel ont fait preuve d'une plus grande résilience scolaire et réussissent mieux que ceux qui ont une approche purement utilitariste du milieu scolaire. Ainsi, les études de Duru-Bellat et Van Zenten (2012) fournissent une piste intéressante pour cerner les liens qui peuvent exister entre la qualité des rapports à l'école et au savoir des jeunes et les résultats scolaires obtenus.

Quant à l'effet du séisme sur ces représentations, si l'on en croit Boyden (2002) qui a consacré ses travaux aux impacts des situations catastrophiques sur les jeunes, leurs cadres psychiques et leur vie socioaffective, il va de soi que le souvenir indélébile de cette tragédie va marquer durablement leur univers psychique et influencer sur la construction de leurs représentations. C'est sans aucun doute un repère très important pour eux, qu'ils se tournent vers leur passé ou se projettent vers leur avenir.

Par ailleurs, comme l'ont fait observer Betancourt et Khan (2008), Boyden (2002) et Kirk (2002), aussi terrible que puisse être le traumatisme résultant de l'exposition de ces jeunes à cette catastrophe, il serait téméraire de conclure à l'irréversibilité des séquelles laissées par un tel traumatisme, car les jeunes qui l'ont subi ont fini par trouver dans le nouvel environnement d'accueil les ressources leur

permettant de surmonter les difficultés socioaffectives, psychologiques, voire intellectuelles, qui sont les conséquences logiques de l'exposition à de tels drames de la vie.

### **1.7 – Effet de l'expérience migratoire sur les représentations sociales**

Comme on l'a vu précédemment, les représentations sociales d'un individu en contexte migratoire se construisent non seulement à partir de ses expériences et de son vécu dans son pays d'origine, mais aussi à partir de son interaction avec le milieu d'accueil. C'est à la fois une activité mentale et un produit de ce que Belarbi (2004) appelle le regard regardant et regardé. Ainsi, il y a un cadre de référence socioculturel qui sert à structurer les représentations sociales inscrites dans un contexte migratoire : celui de son pays d'origine constitué d'images, de formules sémantiques, de souvenirs, de croyances, de clichés, de stéréotypes qui lui sont propres et celui de la société d'accueil constitué des mêmes matériaux, mais qui sont spécifiques à celle-ci.

Le fait migratoire a un impact considérable sur l'univers mental et psychique de l'individu. Selon Wéber (2006), « migrer c'est augmenter son espace de vie, ses ressources, sa connaissance du monde, c'est changer de point de vue sur le monde » (p. 929). Il en résulte une restructuration des schèmes de pensée et de comportement du migrant au contact du milieu d'accueil. Et comme les représentations sociales constituent un mode de connaissance contextualisé qui se développe à partir des interactions de l'individu avec son milieu de vie, il ne fait alors aucun doute que l'expérience migratoire ne peut qu'exercer d'importants effets tant sur leurs contenus que sur les modalités de leur émergence.

L'exemple évoqué généralement pour montrer comment les changements de milieu de vie peuvent contribuer à modifier les schèmes de pensée est le mode



d'attribution qu'un individu utilise pour expliquer les événements qui surviennent dans sa vie. À cet égard, les travaux de Bempechat (1998) ainsi que ceux de Mooney et Thornton (1999) ont documenté l'influence de la culture sur la perception des causes de la réussite et de l'échec scolaire chez les élèves. Par exemple, dans leur comparaison des modes d'attribution causale chez les élèves afro-américains et chez les élèves blancs, Mooney et Thornton (1999) ont pu démontrer que les premiers attribuent les causes de leur réussite à la relation chaleureuse avec leurs enseignants tandis que les seconds les attribuent à leurs habiletés cognitives.

Ainsi, dans certaines cultures, on utilise le mode d'attribution de causalité externe, lequel fait des facteurs extérieurs tels que le hasard, la chance, les autres, les circonstances, le destin, la Providence, les causes responsables des événements qui se produisent dans la vie des gens. Par contre, dans les sociétés industrialisées, les gens utilisent le plus souvent, selon Mooney et Thornton (1999), la norme de causalité interne reconnaissant plutôt aux facteurs internes tels que les capacités, l'effort, les aptitudes, la motivation, un rôle déterminant dans les situations personnelles qui leur arrivent. Selon Deschamps (1992), le mode d'attribution utilisé par un élève peut conditionner sa réussite ou son échec scolaire.

Aussi, dans un contexte d'acculturation où les élèves immigrants essaient de s'appropriier les valeurs de la société d'accueil, ce processus peut modifier, chez l'élève, sa manière de voir le monde, de percevoir et d'expliquer les événements qui se déroulent dans sa vie personnelle, ce qui pourrait impliquer aussi le changement de ses modes d'attribution causale (Leuprecht, 2007). Conséquemment, les représentations sociales de réussite/échec scolaire qui émergeront à l'issue des rencontres avec les jeunes Haïtiens ne seront pas celles qu'elles auraient été si ces jeunes n'avaient pas immigré au Québec après le séisme en 2010 : l'expérience migratoire devrait contribuer à modifier les schèmes de pensée et d'attitude qui étaient les leurs avant cette expérience.

### **1.8 – Relation entre les représentations sociales et l'expérience scolaire**

Les représentations sociales de l'élève et son expérience scolaire semblent avoir partie liée. Grâce aux résultats des travaux de Duru-Bellat et Van Zenten (2012), nous avons vu les relations étroites qui existent entre les représentations que l'élève se fait des enjeux de l'école et des savoirs qu'il y acquiert et son comportement vis-à-vis de sa scolarité, voire sa réussite ou son échec scolaire. D'autres travaux soulignent le caractère dialectique de cette relation entre les dispositions mentales d'un élève, ses perceptions et son travail scolaire.

C'est le cas d'une recherche de Pierrehumbert (1992) qui a montré que ces deux variables s'influencent mutuellement : « Si l'échec peut vraisemblablement avoir comme conséquence une dépréciation de soi, on peut supposer en retour qu'un enfant ayant au départ peu d'estime de lui-même se trouve désavantagé dans les apprentissages scolaires » (p.179).

De même, Bandura (1980), mais aussi Bouffard et Bordeleau (1997), a documenté l'impact des facteurs psychologiques comme la motivation et la perception du sens des apprentissages sur la réussite de l'élève. Ils ont montré que l'intérêt de l'élève pour des apprentissages scolaires, son engagement personnel dans ses études et l'idée qu'il se fait de la valeur et du sens de ses apprentissages sont de puissants facteurs qui conditionnent le bon déroulement de son cheminement scolaire.

Cette valeur prédictive des dimensions sociales des représentations de l'élève pour son avenir dans le système scolaire a été aussi soulignée par Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005) qui ont observé que la présence des sentiments négatifs et dépressifs chez le jeune constitue un facteur de risque de décrochage scolaire.

En définitive, le vécu du jeune au quotidien ne se réduit pas à la classe, mais permet de saisir les interactions entre différents acteurs scolaires (Potvin, Carignan, Audet, Bilodeau et Deshaies, 2010) et les dimensions sociales des représentations d'un élève rendent bien compte des prédispositions de celui-ci pour le travail scolaire ou la démobilisation scolaire. Ainsi, elles exercent à ce titre une influence favorable ou défavorable sur le parcours scolaire de l'élève. Les recherches dont nous venons d'évoquer les résultats apportent la confirmation de cette relation entre ces deux variables.

Dans le cas qui nous occupe, l'étude des représentations sociales des jeunes Haïtiens, des enseignants et des directions d'école par rapport à la réussite/échec scolaire vise non seulement à éclairer les enjeux de l'intégration de ces jeunes dans le système scolaire québécois, mais aussi éventuellement à permettre de faire des prédictions sur leur destin dans le système scolaire.

### **1.9 – Relation entre les représentations sociales et l'expérience scolaire à partir du point de vue de jeunes, d'enseignants et de directions d'école**

Dans cette section, nous allons traiter des représentations sociales des jeunes, des enseignants et des responsables d'établissement scolaire afin d'éclairer les liens pouvant exister entre les représentations sociales de chacun de ces acteurs scolaires et l'expérience scolaire des élèves.

*Représentations sociales des jeunes.* Nous venons de voir la relation de réciprocité existant entre les représentations sociales d'un élève et son expérience scolaire. À partir du point de vue des élèves, Leuprecht (2007) a démontré la relation qui semble exister entre les représentations d'un élève et son expérience scolaire. L'auteure s'est appuyée sur les points de vue d'élèves immigrants recueillis lors

d'entrevues pour décrire la nature particulière de leur mode d'attribution causale, c'est-à-dire leur manière de se représenter les causes de leur réussite à l'école.

À cet égard, leurs points de vue ont été révélateurs de la qualité de leur rapport à l'école et à certaines matières scolaires. Aussi, à la question : « Pour quelles raisons, penses-tu que tu réussis bien » (p.113), 11 des 17 participants ont répondu que c'est à cause de leur amour pour la matière, ce qui fait référence à leur appréciation pour la matière; et seulement six ont répondu que c'est grâce à leur compréhension, ce qui fait référence à leurs habiletés intellectuelles et cognitives.

En consacrant son mémoire de maîtrise au mode d'attribution causale en matière de réussite ou d'échec scolaire chez les élèves immigrants, Leuprecht (2007) a tenté d'apporter quelques éléments de réponse pertinents. Cependant, pour s'être limités à l'étude d'une population cible provenant seulement du primaire, les résultats de cette recherche ne sauraient être appliqués à l'ensemble des élèves immigrants au Québec. Par ailleurs, ces résultats peuvent guider notre étude visant les jeunes haïtiens du secondaire par rapport à leur réussite et leur échec scolaire.

Les résultats précédemment évoqués démontrent que la qualité des rapports à l'école et aux matières scolaires qu'entretient l'élève exerce des effets très favorables sur le déroulement de son cheminement ou de son expérience scolaires. En effet, le fait que l'élève apprécie l'école et les matières scolaires et se représente l'effort ou le travail scolaire non comme une corvée, mais comme une activité d'enrichissement et d'épanouissement personnels a un impact considérable sur sa motivation, son engagement dans les études, et par voie de conséquence, son expérience scolaire. Ainsi, cette valeur prédictive des représentations sociales des élèves quant à la qualité de leurs expériences scolaires offre la possibilité aux instances éducatives d'ajuster les dispositifs pédagogiques afin de prévenir le décrochage scolaire et de favoriser la persévérance scolaire de ces jeunes.

*Représentations sociales des enseignants.* S'agissant des enseignants, leurs représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves semblent influencer leur détermination et leur engagement personnel dans la lutte pour contrer le décrochage scolaire et promouvoir la réussite de leurs élèves. Quand l'enseignant se perçoit comme un acteur clé du système scolaire et se sent directement responsable de la réussite scolaire de ses élèves, il s'investit davantage en actualisant ses connaissances et révisant constamment ses manières de faire, ses méthodes et ses pratiques pédagogiques (Carignan, Pourdavood, King et Feza, 2005). Il est toujours à l'affût de nouveaux outils pédagogiques et de nouveaux savoir-faire propres à améliorer l'efficacité de ses interventions pédagogiques auprès de ses élèves. Ce type d'attitude professionnelle chez certains enseignants a été documenté par plusieurs études.

Interrogé dans le cadre d'une recherche réalisée par Carignan, Pourdavood, King et Feza (2005) sur les représentations sociales de la diversité culturelle chez des acteurs scolaires tels que le directeur, les enseignants et les élèves d'une école sud-africaine fréquentée par des jeunes noirs vivant dans un « township<sup>2</sup> », une enseignante a mentionné dans ses réponses que l'avenir des élèves se trouve entre les mains de l'enseignant et que les enseignants qui ne dispensent pas un enseignement de qualité sont à blâmer. Cette enseignante a aussi admis que les élèves passent plus de temps à l'école qu'à la maison. Ainsi, ils ont une grande responsabilité vis-à-vis de la réussite des élèves.

Dans une autre recherche menée en France sur les représentations sociales de la grande difficulté scolaire d'élèves, les enseignants interrogés ont encore assumé tout le poids de leurs responsabilités dans le processus d'apprentissage des élèves, ce

---

<sup>2</sup> Ghetto habité par les noirs et les « coloured » et situé à la périphérie des grandes villes d'Afrique du Sud. Ces ghettos, qui furent érigés durant l'apartheid, préconisaient la ségrégation raciale des populations basée sur le critère de la couleur de la peau. La ségrégation raciale fut officiellement pratiquée jusqu'en 1990,



qui les oblige à de constantes remises en question et à se former de manière continue afin de faire face aux défis professionnels qui se posent continuellement dans l'exercice de leur profession.

Ainsi, certaines déclarations parlent d'elles-mêmes : « la difficulté scolaire m'interpelle quotidiennement et de plus en plus avec l'expérience », « chaque enfant nous oblige à chercher et à trouver des solutions », « donner des chances à tous et ne laisser personne sur le bord de la route, toujours rechercher des moyens, faire preuve de créativité pour ces enfants, les voir sourire à l'école, trouver des activités pédagogiques révélant les capacités », « s'investir à un niveau personnel pour permettre à ces enfants de continuer à suivre tout en ne ralentissant pas les autres dans leurs apprentissages » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, p.35).

De tels propos témoignent, s'il en était besoin, de la perception que ces enseignants se font du rôle et des responsabilités qu'eux et le milieu scolaire doivent assumer en vue de la réussite des élèves. Cela dit, ils se voient, à la lueur de ces représentations sociales, comme les premiers responsables de l'échec de leurs élèves.

*Représentations sociales des directions d'école.* Quant aux directions d'école, ils ont eux aussi tendance à s'attribuer une très grande responsabilité dans la réussite/échec scolaire des élèves qui leur sont confiés. C'est ce que révèle aussi cette étude réalisée par Carignan, Pourdavood, King et Feza (2005) sur les représentations sociales des acteurs d'un milieu scolaire par rapport à la diversité culturelle et ethnique au sein d'une école sud-africaine située dans un « township ».

En effet, très sûr de lui et de la qualité de l'éducation et de l'enseignement que dispense son établissement, ce directeur qui se veut volontariste dans son projet d'éducation pour son école a déclaré ce qui suit : « I want each person to be able to

manage himself/herself effectively and to care for others and to therefore make a meaningful contribution to the society... we were all pretty comfortable with the old traditional system; we've been teaching that way for many years, and we were sure about what we were doing and we were trying to achieve there » (non paginé).

Il est évident que ce directeur d'école endosse dans ses déclarations une responsabilité directe quant à la qualité du produit final que livre à la société l'éducation de son école. Il croit fermement aussi que les méthodes et les pratiques pédagogiques et didactiques qu'utilise son école depuis des années sont les mieux appropriées pour permettre d'atteindre ses objectifs et de « produire » des élèves qui répondent à ce profil de sortie qu'il a esquissé. De telles représentations sociales montrent tout le poids qu'attribuent les responsables d'établissement scolaire à l'effet-école et l'effet-enseignant dans le processus pédagogique qui mène à la réussite ou à l'échec scolaire des élèves.

Ce parcours de la littérature scientifique en rapport à la réussite et à l'échec scolaire, aux représentations sociales de la réussite/échec scolaire par les acteurs scolaires tels que les élèves, les enseignants et les directions d'école convainc davantage de la pertinence de cette recherche. De même, en proposant quelques pistes pour une meilleure compréhension et une approche plus pragmatique des difficultés rencontrées par ces élèves lors du processus d'intégration dans le système scolaire québécois, cette recherche est vectrice d'importants enjeux de connaissances pour les acteurs scolaires et les instances éducatives ayant à assurer la prise en charge de ce groupe d'élèves. Par ailleurs, ces enjeux ne sont pas seulement d'ordre scolaire. Ils sont aussi d'ordre scientifique et socioculturel.

L'enjeu scientifique de cette thèse consiste d'abord en un apport non négligeable à l'avancement de la connaissance relativement aux trois dimensions des représentations sociales dans ce domaine. En effet, contrairement aux recherches

consultées qui prennent surtout en compte les expériences scolaires des élèves durant la phase post-migratoire, la présente thèse tout en s'inspirant de ces travaux qui ont fort utilement aidé à débayer le terrain, s'en démarque en s'intéressant à leur univers représentationnel et aussi à la séquence pré-migratoire de leur expérience scolaire.

Enfin, le troisième enjeu non moins important serait aussi de contribuer au renouvellement des connaissances disponibles sur la communauté immigrante haïtienne. Aussi, elle prétend renseigner sur la langue, la culture, l'histoire de cette communauté dont ce petit groupe d'élèves est issu. C'est autour de ces trois enjeux que les questions de recherche sont proposées.

#### **1.10 – Questions de recherche**

De la présentation qui précède émergent les questions de recherche :

Quelles sont les représentations sociales de la réussite/échec scolaire d'élèves haïtiens du secondaire immigrés à Montréal après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti dans le contexte de leurs trajectoires scolaires : vécu socioscolaire pré- ou post-migratoire ?

- Q 1      Point de vue d'élèves
- Q 2      Point de vue d'enseignants et de directions d'école
- Q 3      Peut-on expliquer les convergences et divergences entre ces différents points de vue ?
- Q 4      Y a-t-il traces de transformation de la période pré- à post-migratoire ?

## **CHAPITRE II**

### **CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUE**

Le premier chapitre, qui vise à découper l'objet de recherche, vient de présenter un vaste inventaire des éléments de problématique tels que les causes explicatives des difficultés scolaires des jeunes immigrants, la question des traumatismes post-migratoires, les enjeux du décrochage et de l'échec scolaire, l'importance de la réussite scolaire et les représentations sociales comme piste potentielle pour comprendre les difficultés scolaires dans un contexte migratoire.

Le deuxième chapitre, qui est divisé en six sections, présente le cadre de références théorique. Il définit les concepts de la représentation sociale (2.1) et ceux de réussite scolaire et d'échec scolaire (2.2). De plus, ce chapitre décrit les modèles théoriques de références (2.3) et l'arrimage des différents facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques dans la perspective des représentations sociales de ces facteurs vues par les trois acteurs scolaires : élèves, enseignants et directions d'école (2.4). Puis, un cadre de références théorique est proposé (2.5). Enfin, ce chapitre énonce les objectifs visés par la recherche (2.6). Il est à souligner que la construction et l'arrimage de ce cadre mettent en perspective des éléments de paradigme qualitatif et positiviste afin d'imprimer une plus grande rigueur à la démarche, ce qui représente tout un défi.

#### **2.1 – Définition du concept de représentation sociale**

Explorer l'univers des représentations sociales de la réussite et de l'échec scolaire des écoliers haïtiens arrivés à l'école montréalaise au lendemain du séisme du 12 janvier 2010 en Haïti, de leurs enseignants et des directions d'école les ayant accueillis, tel est l'un des grands axes de cette thèse. Aussi, le concept des représentations sociales constitue un concept-clé dont l'opérationnalisation permettra de disséquer la réalité qui fait l'objet de cette recherche.

Selon Mulkay (2006), une représentation sociale est

Un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'opinions, d'attitudes par rapport à un objet fonctionnellement articulées entre elles. C'est le résultat d'une activité mentale par laquelle l'individu (re) constitue le réel et lui donne une

signification [...] Cette forme de connaissance courante, dite « du sens commun » socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement, d'orientation des conduites et de la communication et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social donné (p.7).

Cette définition recoupe en plusieurs points celle de Jodelet (1989), d'après laquelle, les représentations sociales constituent

Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique (p.105).

Ces deux définitions complémentaires de la représentation sociale mettent en exergue trois grandes dimensions du concept de représentations sociales. La première est la dimension cognitive de la représentation sociale impliquant toujours un processus d'élaboration par un individu d'un savoir, d'une connaissance de type sociocognitif. Ce dernier utilise les mécanismes de raisonnement universel propres à l'humain pour arriver à la construction de ce savoir. La seconde dimension de ce concept est éminemment sociale, étant donné que le processus de construction de ce savoir, en dépit du fait qu'il s'incarne et s'opérationnalise à travers un individu-sujet, est lié aux interactions de celui-ci avec son milieu socioculturel.

À cet égard, la forme ou même la nature de ce raisonnement, qui mène à la fabrication de la représentation sociale, est fonction de l'insertion sociale de l'individu sujet. Dans cette optique, Jodelet (1989) a précisé que

Les représentations sociales concernent la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante. Cette connaissance se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale. Aussi, est-elle, par bien des côtés, une connaissance socialement élaborée et partagée (p.157).



De plus, Mulkay (2006) définit une représentation sociale comme une manière socialement construite de voir le monde qui s'articule dans l'interaction avec les autres et dans l'interaction avec le contexte social et culturel. Lorsqu'on change de contexte socioculturel, cela ne peut qu'influer sur ses représentations sociales. De tels passages apportent un éclairage sur les aspects sociaux des représentations sociales nonobstant la nature individuelle du processus cognitif.

La troisième dimension de la représentation sociale est fonctionnelle parce qu'elle exerce plusieurs fonctions dans l'univers psychosocial de l'individu humain. D'après Jodelet (1989), Moscovici (1961, 1979, 1984) et Mulkay (2006), eu égard à sa visée pratique, la représentation sociale vise pour l'essentiel, à orienter des conduites et des rapports sociaux, à justifier ces conduites, à faciliter la communication sociale, l'interprétation de la réalité quotidienne et la compréhension des phénomènes nouveaux ou étranges. C'est précisément ce caractère pratique des représentations sociales et surtout sa portée comme source assez crédible de renseignements sur les processus cognitifs qui se déroulent dans l'esprit humain en interaction avec la réalité sociale qui donnent cette importance et cette fécondité au champ de recherche consacré à ce concept.

**Tableau 2.1 – Trois dimensions des représentations sociales**

<b>Cognitive</b>	<b>Socioculturelle</b>	<b>Fonctionnelle</b>
Elle est un processus d'élaboration individuelle d'un savoir de type sociocognitif.	Sa nature sociale et culturelle est due à l'insertion sociale de l'individu sujet.	Elle oriente et justifie les conduites et les rapports sociaux. Elle facilite la communication sociale et l'interprétation de la réalité.

Par ailleurs, Moscovici (1961, 1979, 1984) et Mulkay (2006) sont unanimes à dénier à cette forme de savoir, de connaissance et de cognition sociale, que sont les

représentations sociales, tout caractère scientifique. Elle est davantage assimilée à un type de connaissance de sens commun fabriqué par le savant naïf, le mauvais savant pour reprendre l'expression de Jodelet (1989). Ils soutiennent que le type de raisonnement qui donne lieu à cette connaissance, est, quoiqu'apparemment logique, un raisonnement souvent biaisé, erroné qui porte l'empreinte de la vision propre du monde de l'individu qui le fabrique. Voilà pourquoi, les connaissances, les savoirs et autres informations qui sont du domaine des représentations sociales n'ont pas le statut de savoir scientifique consommable sans un travail préalable d'analyse et de décortication.

Voyons maintenant ce qu'il en est des concepts de réussite et d'échec scolaire et des modèles théoriques qui analysent dans une perspective d'approfondissement ces déterminants influençant les parcours scolaires des élèves.

## **2.2 – Définition des concepts de réussite et d'échec scolaire**

Définir le concept de réussite scolaire n'est pas chose aisée, car l'ambiguïté et le flou l'entourant prêtent le flanc à de très nombreuses définitions dans les milieux de la recherche en éducation. Par ailleurs, pour les commodités de cette recherche, nous tenons à rappeler les définitions que nous avons retenues plus haut, lesquelles nous semblent permettre de le cerner de manière plus ou moins satisfaisante.

D'abord, signalons que l'importance de la réussite scolaire se cristallise dans la triple mission de l'école qui est l'instruction, la socialisation et la qualification où la réussite réfère soit à l'acquisition des habiletés et des compétences nécessaires pour assurer le développement cognitif et la maîtrise des savoirs, soit à la capacité de nouer des relations sociales harmonieuses et de s'adapter à la vie en société ou encore à

l'obtention d'une reconnaissance officielle pour exercer un métier ou poursuivre des études à un palier supérieur.

Deniger (2004) conçoit la réussite scolaire en termes d'atteinte d'objectifs d'apprentissage qui sont liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève. Il inclut aussi dans sa définition l'obtention d'un diplôme par l'élève ou son intégration du marché du travail à la fin du cycle d'études. Cette définition qui met l'emphasis sur deux indicateurs essentiels de la réussite scolaire qui sont la réalisation des objectifs pédagogiques et l'obtention d'un diplôme ou l'insertion sur le marché du travail de l'apprenant va dans le même sens que celle donnée par le Ministère de l'Éducation du Québec (2001a).

La réussite scolaire permet à l'élève qui répond aux exigences d'un programme d'études d'acquérir, puis de développer des compétences, l'autorisant ainsi à poursuivre ses études supérieures ou à s'intégrer au marché du travail. On mesure la réussite scolaire par les résultats ou les diplômes obtenus à la fin d'un cours ou d'un programme. On la mesure aussi par l'atteinte des compétences développées, par la persistance dans des cours ou un programme d'études, par la satisfaction au regard de la formation reçue (p. 21).

On notera que cette définition de la réussite scolaire proposée par le MEQ (2001a) prend aussi en compte des éléments aussi subjectifs comme la persistance dans des cours, la satisfaction par rapport à la formation reçue que des éléments objectifs tels que les résultats scolaires et les compétences développées par l'apprenant à la fin du processus d'apprentissage.

Ceci atteste d'une certaine ambiguïté de la notion de réussite scolaire que Baby (2002) a eu beau jeu de souligner dans l'un de ses travaux consacrés à ce thème. En effet, il croit pour sa part que la définition que peut prendre la notion de réussite scolaire varie selon les objectifs et la position occupés par un acteur dans le système scolaire. Pour des acteurs comme les enseignants et les directions d'école se situant à

l'intérieur du cheminement scolaire de l'élève, réussir veut tout simplement dire obtenir la note de passage et plus pour chaque matière. Il parle alors de « réussite en cours de route ». Par contre, pour un acteur comme le ministère de l'Éducation se situant à la fin du cheminement scolaire des élèves, réussir signifie obtenir un diplôme qui caractérise la fin du cycle. Dans ce second cas, il parle de « réussite en fin de compte ».

En définitive, la définition proposée par le Ministère de l'Éducation du Québec (2001a) semble la plus appropriée par rapport à l'objet de cette recherche qui est l'étude des représentations sociales des élèves haïtiens, de leurs enseignants et des directions d'école par rapport aux facteurs susceptibles d'influencer le parcours et déterminer le destin scolaire de ces jeunes.

Concernant l'échec scolaire, qui est le corrélatif de la réussite scolaire, il suscite autant de polémique dans les débats parmi les chercheurs en éducation et en sociologie. C'est ainsi que Perrenoud (1992) s'avère parmi les plus incisifs et tranchants quand il a déclaré que l'échec scolaire est le produit d'une sentence ou d'un jugement prononcé par l'école qui met elle-même en œuvre les mécanismes qui fabriquent l'échec scolaire.

Par ailleurs, la définition proposée par Best (1997) demeure à notre avis une référence en la matière dans la mesure où elle englobe tous les aspects qui permettent d'identifier le phénomène. Selon Best (1997), l'échec scolaire se définit par les critères suivants : 1) les difficultés d'adaptation à la structure scolaire; 2) les procédures de relégation (redoublement, placement dans une filière dévalorisée; 3) les difficultés de passage d'un cycle à l'autre ou mauvais scores aux évaluations locales ou nationales; 4) l'absence de certification scolaire; et 5) les difficultés d'insertion professionnelle.



À partir de ces critères retenus par Best (1997), on pourrait en fin de compte définir l'échec scolaire, comme la situation d'un élève, qui, en raison d'une accumulation de contre-performances, dues, entre autres, à des difficultés d'adaptation au milieu scolaire, se trouve dans l'impossibilité de poursuivre une scolarité normale. Cette situation affectant parfois gravement ces différentes sphères relationnelles (famille, école, pairs, entre autres) peut déboucher sur le décrochage scolaire, c'est-à-dire l'abandon du circuit scolaire par l'élève, à défaut de se résigner à un parcours scolaire en dents de scie marqué par des redoublements récurrents. Cette définition synthétique et opératoire de la notion d'échec scolaire va nous servir de référence pour cette étude.

En milieu défavorisé, selon Mc Andrew (2001), l'échec scolaire des élèves immigrants est dû à la faible participation des parents, la destructuration des familles et à la marginalisation privant les familles des ressources culturelles mobilisables pour assurer la réussite scolaire. Et d'après les résultats d'une étude du MELS (2008), ce sont les élèves issus des Antilles et de l'Amérique latine qui accumulent le taux le plus élevé d'échec scolaire au Québec. Cela voudrait-il dire qu'échec scolaire rime avec insuffisances du milieu familial, l'un des principaux cadres de vie de l'élève, et problèmes liés au contexte post-migratoire et à certaines cultures d'origine ?

Pour sa part, Pierrehumbert (1992) croit que si l'échec peut vraisemblablement avoir comme conséquence une dépréciation de soi, on peut supposer qu'un enfant ayant au départ peu d'estime de lui-même se trouve désavantagé dans les apprentissages scolaires.

Les considérations qui précèdent permettent d'apprécier le problème de l'échec scolaire dans toute son acuité et d'entrevoir les défis qu'il pose aux responsables de l'éducation.



## 2.3 – Présentation des modèles de référence théoriques

La question de la réussite/échec scolaire suscite d'intenses débats théoriques pour tous ceux qui s'intéressent aux questions relatives à l'éducation. Certaines recherches mettent l'accent sur les facteurs méso- et micro-sociologiques de la réussite/échec scolaire tandis que d'autres attribuent davantage de poids aux facteurs macro-sociologiques. C'est ainsi que seront présentés tour à tour les principaux modèles retenus afin de constituer notre cadre de références théorique : les modèles d'Ogbu (1992) et de Feinstein et Peck (2008) (2.3.1), celui de Suarez-Orozco (1992) (2.3.2) et de Janosz (2000) (2.3.3). De plus, la synthèse de ces modèles (2.3.4) ainsi que l'impact du séisme et de l'expérience migratoire (2.3.5) sont décrits.

### 2.3.1 – Facteurs macro-sociologiques : Ogbu (1992) et Feinstein et Peck (2008)

Les facteurs macro-sociologiques sont des facteurs sociétaux qui incluent les environnements social et contextuel (Ogbu, 1992) ainsi que les facteurs raciaux et ethnoculturels lesquels influencent les parcours scolaires des élèves (Feinstein et Peck, 2008). Dans un premier temps, les modèles sont présentés, puis une synthèse illustrée par un tableau est proposée.

*Présentation des modèles d'Ogbu, et de Feinstein et Peck.* Ogbu (1992) explique l'échec scolaire des enfants issus des groupes minoritaires par des facteurs tels que l'origine sociale et le milieu culturel. Selon lui, les théories conventionnelles sont incapables d'expliquer le paradoxe des aspirations élevées des familles pour l'éducation de leurs enfants et de l'échec que ces enfants subissent à l'école. C'est pourquoi l'existence de l'intériorisation d'une théorie du sens commun par les jeunes noirs serait à la limite incompatible avec les apprentissages dans un système destiné à

la majorité blanche. L'approche d'Ogbu (1992) se construit autour de deux questions majeures : 1) « Comment comprendre le paradoxe ou la contradiction entre les ambitions pour un très haut niveau d'éducation incarnées par les parents de ces élèves (les noirs et ceux issus des autres communautés minoritaires immigrantes) et les très faibles résultats scolaires qu'ils obtiennent? »; et 2) « comment comprendre l'absence d'une forte corrélation entre le statut socioéconomique et la réussite scolaire telle qu'on peut l'observer pour les enfants des blancs? » (p. 15).

Pour répondre à ces deux questions, Ogbu (1992) émet l'hypothèse que la résistance scolaire des élèves noirs serait l'un de leurs traits caractéristiques. Selon lui, les spécificités culturelles qui imprègnent l'éducation familiale de ces élèves influent beaucoup sur leur scolarité.

Ce qui est arrivé aux Américains noirs et les problèmes collectifs auxquels ils doivent faire face, les ont conduits à produire des réponses culturelles types, des solutions collectives qui ont pour effet d'influencer fortement les enfants noirs, leur façon de percevoir l'école et de réagir par rapport à elle. Leur expérience scolaire se distingue ainsi non seulement de celle des blancs, mais aussi de celle des enfants des autres minorités, et plus particulièrement, des minorités d'immigrants (p.16).

Pour conférer une solide base empirique à ce modèle théorique, Ogbu (1992) s'appuie sur les résultats d'un test national (SAT) que passaient candidats noirs et candidats blancs aux États-Unis. Ces résultats ont permis de conclure que les élèves noirs qui appartenaient à des familles de la classe moyenne dont le revenu annuel était de 50 000\$US et, plus ont réalisé des performances scolaires en expression écrite et mathématique, égales ou même inférieures à celles des élèves blancs pour les mêmes matières. Les enfants blancs appartenaient à des familles dont les revenus n'étaient compris qu'entre 13 000\$US et 18 000\$US et même 6 000\$US dans le cas des familles des candidats blancs évalués en mathématique.

Sur la base de ces résultats, Ogbu (1992) a développé la thèse de la résistance scolaire des élèves noirs étasuniens pour expliquer les différences qu'accusent leurs résultats scolaires par rapport à ceux de leurs homologues blancs. Cette thèse met de l'avant le conflit relationnel entre les enfants des classes populaires ou ouvrières et les enseignants et responsables des écoles qui sont contrôlés par les classes moyennes ou les élites.

Ces élèves, qui rejettent la culture et l'enseignement de l'école, se regroupent même parfois en une opposition organisée contre les enseignants. Ceux d'entre eux qui s'efforcent d'adopter les règles et les normes de la classe et de l'école expérimentent des réactions négatives de la part de leurs pairs, ce qui donne une dimension collective à cette résistance scolaire des élèves noirs américains : c'est ce qu'Ogbu appelle franchir les frontières culturelles. Ce rejet ne serait pas conscient chez eux à cause de l'intériorisation de la théorie du sens commun.

Le concept de conflit culturel qu'Ogbu (1992) a emprunté aux anthropologues partisans de la thèse selon laquelle les effets produits par les différences culturelles sur l'éducation des enfants des groupes minoritaires sont plus déterminants que ceux produits par les différences de classe sociale, prend un relief particulier dans cette théorie de la résistance scolaire des élèves noirs américains.

Les conflits culturels, selon lui, apparaissent au cours de la scolarité quand les enfants de milieux culturels différents vont à l'école ou quand des enfants sont éduqués dans un contexte culturel différent, c'est-à-dire quand ils reçoivent une éducation dans un environnement d'étude culturellement différent de celui qui leur est habituel à la maison. C'est dans ce contexte que se manifeste le phénomène de rejet des connaissances scolaires ou de la résistance scolaire.

Approfondissant cette problématique du rapport des jeunes noirs américains à la scolarité, Ogbu (1992) développe une autre facette de sa théorie de la résistance scolaire qu'il appelle un "cadre théorique culturel et écologique". À ce sujet, il affirme que

Ce cadre formalise la relation réciproque entre, d'une part, les occasions et rétributions offertes par la société pour un niveau déterminé d'éducation et, d'autre part, les efforts fournis par les groupes et les individus pour décrocher des diplômes afin d'avoir accès au marché du travail et bénéficier d'une rémunération (p.17).

Le facteur fondamental qu'il prend en compte est les dispositions de ces enfants à l'égard de l'école cristallisée dans ce qu'il appelle la théorie du sens commun (*folk theory*) de la réussite et du fait d'aller de l'avant empruntées à Levine (1969), cité dans Ogbu (1992). D'après cette théorie,

Les membres d'une société ou de ses segments ont tendance à partager une vision théorique de la promotion sociale fondée sur leur expérience passée et actuelle. Cela signifie qu'ils ont une perception culturelle et un système de croyances sur la manière de progresser socialement, quelle que soit la façon dont ils définissent ces termes. Ces croyances communes (ou point de vue de l'indigène) sur la réussite sociale sont la base cognitive des comportements des parents dans leur façon de former les enfants ou d'améliorer leur propre statut social (p.18).

S'appuyant sur ce postulat, Ogbu (1992) établit au moins deux raisons pour lesquelles au sein d'une société marquée par la stratification raciale, le système de mobilité sociale ou la théorie du sens commun de la réussite d'un groupe racial subordonné comme celui des noirs étasuniens, diffère de la théorie du groupe dominant, soit les blancs.

La première raison est ce qu'Ogbu (1992) appelle, « la barrière des emplois (*job ceiling*) » (p.19-20), limitant l'accès des minorités aux emplois, aux salaires et autres bénéfices sociaux de l'éducation. Ces barrières agiraient à la fois comme des

remparts pour préserver les privilèges socioprofessionnels qui fondent la suprématie sociale, économique et politique de la majorité blanche, mais aussi comme facteur de freinage de l'évolution socioprofessionnelle des membres de la minorité noire, d'où l'impact négatif sur les parcours scolaires de leurs enfants.

La deuxième raison est, selon lui, ce qui freine les possibilités d'ascension socioprofessionnelle des noirs est le fait que les employeurs blancs exigent des noirs des qualifications et des compétences supplémentaires. Autrement dit, à niveau de compétence académique égal, le candidat noir qui postule pour un emploi ou une promotion n'a aucune chance de l'emporter sur son homologue blanc s'il n'est pas en mesure de fournir les preuves d'une qualification supplémentaire, ce qui fausse le jeu de la concurrence et bafoue les règles d'éthique et d'équité sur le marché du travail. Par ailleurs, selon Ogbu (1992), la barrière des emplois et la théorie du sens commun sur la réussite marquent la scolarité des jeunes noirs de diverses autres manières. L'une d'elles est la difficile projection dans l'avenir.

Lorsque les enfants noirs grandissent et deviennent conscients que leurs chances futures sont restreintes dans l'accès aux emplois intéressants et qu'ils prennent aussi conscience de la présence de quelques personnes dans leur communauté qui ont réussi grâce à des stratégies de survie et sans bons diplômes scolaires ou sans passer par des emplois relevant de la norme; ces observations peuvent les conduire à consacrer leur temps et leurs efforts à des activités non académiques qui peuvent entrer en concurrence avec la scolarité. De plus, les stratégies de survie peuvent aussi favoriser des attitudes et des comportements qui ne sont pas compatibles avec celles et ceux qui sont requis à l'école (p.18).

Le paradoxe est que les noirs donnent en général les mêmes réponses que les blancs quand ils sont interrogés sur les motivations qui sont les leurs dans la poursuite de leur parcours scolaire. Ils disent presque tous que pour aller de l'avant, il est nécessaire d'avoir une bonne instruction. Cette situation paradoxale montre toute la difficulté à établir une corrélation entre les aspirations des jeunes noirs et leurs efforts



et résultats scolaires réels, ainsi qu'à expliquer leur comportement et leurs résultats simplement en ce qui concerne les différences et les conflits culturels.

Pour expliquer ce paradoxe, Ogbu (1992) souligne qu'au statut de minoritaire est associée une manière différente d'interpréter et d'accepter les attitudes et les comportements liés à la norme dominante de l'apprentissage scolaire. Par exemple, aux États-Unis, partagé par les noirs américains, les Amérindiens, des Mexicains du Sud-Ouest et les natifs d'Hawaï, le statut de minorité involontaire serait associé à une forme de culture et de résistance tout à fait particulière.

Ces minorités sont semblables à des castes parce que, contrairement aux autres minorités immigrantes, ces minorités involontaires ont été initialement et involontairement déplacées par l'esclavage, les conquêtes et la colonisation. Elles développent un système culturel caractérisé par une théorie du sens commun sur la réussite sociale, une identité de langage et de culture ambivalente ou d'opposition, un cadre de référence culturel ambivalent ou d'opposition avec un accent particulier sur le style ou la signification de l'expression plutôt que sur le contenu et enfin un manque de confiance vis-à-vis du groupe dominant et des institutions qu'il contrôle.

C'est ce cadre de référence culturel qui explique l'incapacité des jeunes noirs à s'adapter au système scolaire véhiculant d'autres valeurs, d'autres normes de discipline et de comportement et à obtenir des résultats scolaires qui cadrent avec leurs attentes et leurs aspirations.

En résumé, la théorie du sens commun de la réussite et la barrière des emplois d'Ogbu (1992) expliquent les faibles performances scolaires des jeunes noirs étasuniens en dépit des attentes élevées qu'affichent ces jeunes et leurs parents par rapport à la réussite scolaire. Les effets combinés de ces deux facteurs tendent à

décourager les jeunes issus de ces minorités à travailler fort à l'école et même à remettre en question la valeur réelle de la scolarité.

La manière dont les minorités perçoivent la barrière des emplois les confronte en tant que groupe et pèse sur leur perception individuelle de la scolarité et sur leurs réactions à celle-ci. L'une des conséquences de la barrière des emplois est que les noirs ne semblent pas avoir développé une forte tradition académique (Ogbu, 1992, p.22).

Ces propos situent toute l'importance de l'influence, dans la théorie d'Ogbu (1992), des facteurs environnementaux et sociétaux tels que les schèmes ou les modes de pensée collective sur la perception individuelle chez les jeunes, et par voie de conséquence, sur leur motivation et le degré d'efforts qu'ils déploient afin d'aller jusqu'au bout. Dans un tel contexte, les jeunes haïtiens, membres d'une communauté immigrante minoritaire au Québec et qui forment notre groupe cible, pourraient ne pas échapper non plus dans leur perception individuelle de la scolarité, à de telles influences décrites par Ogbu (1992).

Voilà pourquoi, pour constituer notre cadre de références, nous retenons la dimension collective des propositions d'Ogbu, c'est-à-dire l'importance des facteurs contextuels sur l'échec et la réussite des jeunes en âge de fréquenter l'école. Nous soutenons l'idée que si le modèle d'Ogbu conçu pour élucider la question de la réussite/échec scolaire des élèves noirs étasuniens en tant que groupe minoritaire involontaire ne saurait servir à expliquer ce problème tel que posé pour les élèves haïtiens dans les contextes haïtien et québécois, il apporte en revanche, un point d'éclairage très utile sur les contextes des facteurs macro-sociologiques susceptibles d'influencer les parcours scolaires des élèves.

Pour leur part, Feinstein et Peck (2008) démontrent l'importance du phénomène de la diversité des parcours scolaires des élèves dans les contextes géographiques et ethnoculturels qui lui donnent du sens. Selon eux, l'impact de la

pauvreté, de la race et de l'ethnicité sur les trajectoires scolaires des élèves varie en termes d'enjeux, d'opportunités, de risques et de coûts éducatifs d'un pays à l'autre et même à l'intérieur d'un même pays. Ils cherchent aussi à expliquer pourquoi il faut aller au-delà de certaines analyses ou approches statistiques pour comprendre certains parcours scolaires qui déjouent ces analyses et défient les prédictions qui paraissaient les plus sûres.

Leur modèle tente de faire la lumière sur des facteurs macro-sociologiques pouvant contribuer à promouvoir ou freiner le progrès éducatif des élèves de divers âges. Il s'intéresse tout particulièrement aux facteurs qui aident à comprendre pourquoi certains élèves qui paraissaient destinés à un parcours scolaire très prometteur finissent par échouer, tandis que ceux qui semblaient avoir cumulé de nombreux facteurs de risques d'échec ont, contre toute attente, réussi leur parcours scolaire. L'existence et la nature des parcours scolaires imprévisibles, affirment-ils, constituent des problèmes complexes qui attirent l'attention sur un plus grand problème pour la politique sociale à savoir l'interaction dynamique entre les personnes et les facteurs macro-sociologiques sur les expériences scolaires.

Ce modèle prend appui sur les données d'une étude longitudinale sur les expériences scolaires individuelles visant à explorer la complexité et la diversité des parcours scolaires depuis l'enfance jusqu'à l'âge d'adulte en passant par l'adolescence. Les auteurs observent que chacun des parcours scolaires examinés reflète les interactions dynamiques entre les différents niveaux des systèmes sociaux, culturels et individuels complexes (Feinstein et Peck, 2008). Pour eux, les interactions entre les personnes et les contextes, c'est-à-dire l'influence du macro sur le micro et vice versa sont l'une des clés de la réussite éducative.

Par ailleurs, ces auteurs croient que si ces interrelations ou interactions entre les élèves et leur environnement ont de très fortes influences sur les progrès scolaires,

il n'en demeure pas moins vrai que ces influences bénéfiques peuvent aussi être contrées par les effets des systèmes macro-sociologiques. Ils défendent que le progrès de chaque individu soit influencé par la disponibilité des choix de scolarité qui diffèrent internationalement et résultent de décisions de politique éducative nationales, de conditions économiques et structurelles (marché du travail, échanges internationaux, mondialisation), mais aussi des différences culturelles et sociales entre les normes et les valeurs de pays influençant généralement les choix des élèves auxquels n'est pas étranger l'impact des médias nationaux et autres formes culturelles.

Autant dire que les facteurs macro-sociologiques, selon ce modèle analytique de la question de la réussite/échec scolaire, peuvent exercer en amont, certains effets sur les destins scolaires des élèves qui se jouent davantage au plan national, plus précisément au niveau des méso- et micro-structures. Ainsi, le modèle de Feinstein et Peck (2008) complète celui d'Ogbu (1992) qui perçoit dans le système social, idéologique et culturel des forces d'inertie capables d'influencer les parcours scolaires des élèves appartenant à des groupes ethnoculturels minoritaires.

*Synthèse des facteurs macro-sociologiques retenus.* La théorie du sens commun de la réussite, la résistance culturelle des élèves qu'Ogbu (1992) appelle « résistance scolaire des élèves » ainsi que la barrière sociale des emplois sont des facteurs macro-sociologiques qui influencent le parcours scolaire des jeunes. Arrimés aux facteurs d'Ogbu (1992), ceux proposés par Feinstein et Peck (2008) considèrent l'importance de la diversité des parcours scolaires, de l'origine ethnoculturelle des élèves, de l'existence et de la nature de parcours scolaire imprévisible et des interactions entre les personnes et leur environnement. La synthèse de ces facteurs macro-sociologiques influençant le parcours scolaire des jeunes est présentée dans le tableau 2.2.

En s'inspirant d'Ogbu (1992) et de Feinstein et Peck (2008), on peut avancer que ces jeunes Haïtiens immigrés à Montréal après le séisme du 12 janvier sont à bien des égards comparables à ces immigrants involontaires qu'il a évoqués. Certes, cette immigration n'est liée ni à l'esclavage ni à la colonisation. Mais les effets dévastateurs du séisme ont créé les conditions pour un départ forcé ou précipité de ces jeunes de leur pays natal. Autant dire que si les jeunes décrits par Ogbu ressemblent à certains égards aux jeunes Haïtiens au vu des conditions de déracinement forcé des uns, historiquement, et des autres, dans un passé récent, de leurs milieux d'origine, ils se distinguent par leurs bagages culturels et la place occupée dans les sociétés d'accueil respectives. Ces élèves haïtiens ont dû se sentir encore plus dépayés dans le pays d'accueil que les élèves américains qui y ont vu le jour dans leur grande majorité.

**Tableau 2.2 – Facteurs macro-sociologiques : Ogbu (1992) et Feinstein et Peck (2008)**

<b>Facteurs macro-sociologiques : SOCIÉTÉ</b>	<b>Facteurs méso-sociologiques : ÉCOLE / FAMILLE</b>	<b>Facteurs micro-sociologiques : ÉLÈVE (INDIVIDUEL / INTERPERSONNEL)</b>
<p><b>Ogbu (1992) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Théorie du sens commun de la réussite</li> <li>• Résistance scolaire des élèves</li> <li>• Barrière sociale des emplois</li> </ul> <p><b>Feinstein &amp; Peck (2008) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversité des parcours scolaires</li> <li>• Origine ethnoculturelle des élèves</li> <li>• Existence et nature de parcours scolaire imprévisible</li> <li>• Interactions entre personnes et environnements.</li> </ul>		

Par la force des circonstances, ils ont été obligés d'interrompre leur scolarité en Haïti pour immigrer au Québec et commencer une nouvelle expérience scolaire



avec tous les problèmes d'adaptation et d'intégration socioscolaire et culturelle que ce processus risque de comporter. De ce point de vue, Ogbu (1992) et Feinstein et Peck (2008) apportent à notre cadre, les facteurs macro-sociologiques associés au contexte sociétal en tant que dimension collective qui va au-delà des milieux scolaires et familiaux et de la personnalité du jeune.

### **2.3.2 – Facteurs méso-sociologiques : M. et C. Suarez-Orozco (1992)**

Cette section présente le modèle de M. et C. Suarez-Orozco (1992) ainsi qu'une synthèse des facteurs méso-sociologiques influençant le parcours scolaire des élèves.

*Présentation du modèle de M. et C. Suarez-Orozco (1992).* Le modèle d'Ogbu (1992) est conçu pour élucider la question de la réussite/échec scolaire au sein des groupes minoritaires de la société américaine, particulièrement les noirs américains. Il semble avoir inspiré M. et C. Suarez-Orozco (1992) qui focalisent sur les trajectoires scolaires des différentes communautés minoritaires immigrantes issues de l'Amérique latine en lien avec : 1) la psychologie culturelle des immigrants hispaniques, le stress de l'acculturation et les discontinuités culturelles qu'ils vivent à leur arrivée sur le sol américain; 2) le poids de ces bagages culturels dans la détermination des parcours scolaires des élèves issus des communautés immigrantes de l'Amérique latine; et 3) l'indifférence des écoles étasuniennes à ces particularités culturelles de ces élèves et le problème de la langue.

Leur modèle vise à identifier les ressorts psychologiques profonds des immigrants hispaniques aux États-Unis dans le domaine de l'éducation. M. et C. Suarez-Orozco (1992) soulignent les conditions très différentes de l'immigration en dépit des caractéristiques communes et surtout la différence de comportement entre

les immigrants de la première génération et leurs enfants. À ce compte, les premiers ont montré tout ce que cela leur a coûté, affectivement et psychologiquement, pour accepter leur nouvelle existence et le sentiment fort d'une dette morale qu'ils nourrissent envers les membres de leur famille restés au pays, qu'ils continuent souvent de soutenir. Quant à leurs enfants, s'ils ont apparemment mieux assimilé les aspirations de la société dominante, ils ressentent plus durement les formes de discrimination persistantes à leur égard, ce qui explique pour une bonne part leur échec à l'école.

M. et C. Suarez-Orozco (1992) ont également attiré l'attention sur les principaux traits culturels des communautés hispaniques qui déterminent pour une large part leur comportement au cours de leur scolarité, notamment l'importance de la famille, l'inclination pour le *hic et nunc* plutôt que pour l'orientation vers l'avenir valorisé par la culture des classes moyennes étasuniennes. Ils ont aussi observé les différences de capital culturel caractérisant les diverses communautés latino-américaines. Par exemple, les immigrants originaires de Cuba ont généralement un niveau d'éducation supérieur et de meilleurs revenus si on les compare aux autres groupes hispaniques notamment les Portoricains qui sont les moins scolarisés et les plus pauvres.

Dans un tel contexte, les facteurs qui entravent la poursuite de la scolarité de ces élèves sont les problèmes de langue, le manque de familiarité avec les coutumes et les attentes du pays d'accueil (ce que les anthropologues appellent les discontinuités culturelles), des possibilités économiques limitées, de mauvaises conditions de logement, la discrimination et "le stress de l'acculturation". M. et C. Suarez-Orozco (1992) ont démontré que les immigrants hispaniques voient et vivent généralement leurs conditions non pas comme des idéaux et des aspirations de la société majoritaire, mais comme ceux de la culture d'origine. Ils établissent une

comparaison entre leurs conditions présentes dans la société d'accueil et leurs expériences antérieures et leurs attentes dans le pays d'origine.

En se rapportant au problème de discrimination raciale, M. et C. Suarez-Orozco (1992) soulignent les troubles de personnalité et le malaise identitaire qui en découlent et leur impact sur la scolarité de ces enfants. Reconnaisant que la faible réussite scolaire chez les élèves hispaniques aux États-Unis tend à devenir un problème de plus en plus sérieux et complexe, ils évoquent quelques raisons majeures pouvant servir à expliquer ce phénomène. Bien que beaucoup de parents aient atteint un niveau assez modeste de prospérité matérielle, ils n'ont pas eux-mêmes beaucoup d'instruction, ce qui pèse lourdement sur le destin scolaire de leurs enfants. Ils ont beau vouloir leur transmettre ce message de motivation leur montrant qu'en étant mieux instruits, ils pourront gagner encore mieux leur vie, le message semble avoir peu d'effet sur ces enfants.

Par ailleurs, le fait également que certaines familles hispaniques encouragent les jeunes à travailler, à se marier jeunes et à avoir une progéniture, est de nature à détourner ces jeunes d'un plus grand investissement scolaire. À cela, il faut ajouter l'indifférence du personnel scolaire, voire leur hostilité, aux besoins linguistiques et culturels ainsi qu'aux conditions particulières des familles immigrées hispaniques qui doivent souvent répondre aux besoins d'une famille élargie. Tout ceci peut conduire à des attitudes négatives à l'égard de l'école et, par voie de conséquence, au gonflement du taux d'abandon scolaire des élèves issus des communautés hispaniques.

M. et C. Suarez-Orozco (1992) ont soutenu que des expériences de dislocation sociale de l'individu à travers notamment le parcours migratoire, les transitions et les conflits culturels sont susceptibles de créer des personnalités marginales et que le prix à payer pour l'émigration est souvent assez élevé, et ceci, nonobstant le fait qu'elle

contribue généralement à une amélioration des conditions de vie socioéconomiques de l'individu. Ainsi, l'équipe Suarez-Orozco (1992) observe que

La migration rompt aussi les liens interpersonnels de soutien des immigrants reconnus comme essentiels pour le bien-être psychologique. En outre, la migration peut représenter un traumatisme cumulatif au plan psychologique et a souvent pour résultat de multiples coûts dont les effets ne sont pas toujours immédiatement apparents. Ces expériences de déracinement s'accompagnent des problèmes d'acquisition de la langue, des normes de comportement et des valeurs caractéristiques de la société d'accueil (p.33).

Ainsi, trois types de problèmes psychologiques ont été évoqués par ces auteurs : 1) les problèmes d'angoisse de persécution; 2) les problèmes d'angoisse dépressive; et 3) les problèmes d'angoisse de désorientation. Ces problèmes amènent souvent les enfants d'immigrants, qui ne reçoivent généralement aucun soutien de leurs parents pour leurs études en raison de leur manque de compétences linguistiques, à souffrir d'un sentiment de honte et de doute qui compromet et ébranle leur confiance en eux-mêmes et leur développement. Il en résulte des sentiments d'inadaptation et d'infériorité entraînant généralement une perte d'estime de soi dans les capacités de l'enfant à réussir dans le nouvel environnement (Grinberg et Grinberg, 1990 cités dans M. et C. Suarez-Orozco, 1992).

*Synthèse des facteurs méso-sociologiques retenus.* La perspective de Suarez-Orozco répond à l'idée que les facteurs méso-sociologiques correspondent à l'impact du contexte de l'école qui est associé à l'indifférence du personnel des écoles et à la discrimination raciale tandis que l'environnement familial est associé au faible niveau d'instruction des parents.

Conséquemment, le jeune adulte sera confronté à un choix : soit laisser tomber l'école, soit surcompenser son manque d'estime de soi sous la forme d'un surinvestissement scolaire. De plus, des problèmes d'identité ethnique et de

marginalités multiples pousseraient beaucoup de jeunes hispaniques de la seconde génération à se joindre à des bandes qui sont largement un phénomène d'immigrants de la deuxième génération Vigil (1988) cité dans Suarez-Orozco (1992).

**Tableau 2.3 – Facteurs méso-sociologiques : M. et C. Suarez-Orozco (1992)**

<b>Facteurs macro-sociologiques : SOCIÉTÉ</b>	<b>Facteurs méso-sociologiques : ÉCOLE / FAMILLE</b>	<b>Facteurs micro-sociologiques : ÉLÈVE (INDIVIDUEL / INTERPERSONNEL)</b>
	<p><i>École :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indifférence du personnel des écoles</li> <li>• Discrimination raciale</li> <li>• Problème de langue</li> </ul> <p><i>Famille :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible niveau d'instruction des parents</li> </ul>	

Ces problèmes d'inadaptation scolaire et sociale, d'angoisse dépressive et de désorientation liés à leur statut d'immigrant, qui sont le lot des jeunes latinos aux États-Unis, pourraient être les mêmes auxquels font face la plupart des jeunes Haïtiens de notre groupe cible.

En définitive, M. et C. Suarez-Orozco (1992) apportent à notre cadre un éclairage très utile sur les facteurs méso-sociologiques associés à École/Famille, lesquels représentent des dimensions reflétant l'univers des expériences scolaires du jeune, mais aussi des expériences familiales et culturelles qui influencent ses comportements à l'école et son parcours scolaire. Par ailleurs, mis à part les cadres socioscolaires et familiaux des expériences scolaires des jeunes, les profils psychosociaux de jeunes latinos et leurs familles, brossés par Suarez-Orozco ne présentent pas beaucoup de similitudes avec ceux des jeunes qui constituent notre groupe cible.



Ces derniers paraissent faire preuve de plus de résilience scolaire et semblent peu, dans leur majorité, en proie à des problèmes d'inadaptation sociale et scolaire.

### **2.3.3 – Facteurs micro- et méso-sociologiques : Janosz (2000)**

Cette section présente le modèle de Janosz (2000) et une synthèse des facteurs micro-sociologiques (Élève et ses relations interpersonnelles) et méso-sociologiques (École et Famille) qu'il convient de retenir pour les besoins de notre thèse.

*Présentation du modèle de Janosz.* Les éléments constitutifs du modèle de Janosz (2000) privilégient les dimensions micro- et méso-sociologiques de la question de la réussite/échec scolaire. Les facteurs micro-sociologiques réfèrent à des sphères individuelles, personnelles et relationnelles de la réalité sociale, d'où le suffixe micro- qui leur est attribué. Par ailleurs, Janosz (2000) qualifie de méso-sociologiques, les facteurs se regroupant autour de l'école et autour de la famille. Ces facteurs renvoient à une dimension mitoyenne de la réalité sociale se situant entre le micro- et le macro-sociologique.

Facteurs micro-sociologiques autour de l'élève. Ces facteurs sont associés à l'élève lui-même (ses caractéristiques, sa participation à son intégration sociale), mais aussi au type et à la qualité de sa relation interpersonnelle avec ses pairs et avec les adultes. En ce qui a trait aux caractéristiques de l'élève, Janosz (2000) a démontré, à l'appui d'autres études déjà réalisées sur le sujet (Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000), l'influence des facteurs tels que le sexe de l'élève, sa langue maternelle et la qualité de son expérience scolaire sur le parcours scolaire.

Dans le contexte québécois, ces travaux ont notamment prouvé que les garçons sont plus à risque de décrocher que les filles encore que le sexe, précise-t-il,

perde cette valeur prédictive quand les facteurs de risque scolaires et familiaux sont connus. Ils ont même démontré, chiffres à l'appui, que les élèves dont la langue maternelle est le français ont plus de risque de décrocher que ceux dont la langue maternelle est l'anglais.

Pour compléter cette liste de facteurs individuels jouant un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves, Janosz (2000) y ajoute les faibles habiletés intellectuelles ou verbales des élèves, l'échec et le retard scolaire, la motivation et les sentiments de compétence affaiblis, les aspirations scolaires moins élevées, les problèmes d'agressivité et d'indiscipline, l'absentéisme, le faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires, certaines habitudes de vie comme fumer du tabac, faire usage des psychotropes, des conduites délinquantes, la débauche sexuelle, le fait d'avoir un ou des enfants, la faible estime de soi ainsi que la propension à somatiser des états affectifs négatifs. Il a aussi souligné le poids des différences culturelles entre les élèves se traduisant notamment par des écarts plus ou moins considérables entre les niveaux de maîtrise des habiletés sociales et personnelles exigées par l'école.

Janosz (2000) soutient l'idée que certaines attitudes des élèves vis-à-vis de la scolarisation se traduisant par une implication personnelle dans le processus de leur apprentissage scolaire et par une participation active aux activités parascolaires organisées par son école, laquelle constitue un gage de leur intégration scolaire et sociale.

Facteurs micro-sociologiques autour des relations de l'élève. En ce qui concerne les relations interpersonnelles de l'élève, les travaux de Janosz (2000) démontrent que les élèves souffrant des problèmes de socialisation ou qui sont victimes d'isolement social ou de formes de violence plus ou moins graves de la part du groupe des pairs, accusent fort souvent une grande instabilité sur le plan

psychologique et émotionnel, ce qui a pour effet d'affecter leur capacité de concentration au travail et par ricochet leur rendement scolaire. Par contre, ceux qui ont des relations épanouies avec le groupe des pairs sont généralement mieux disposés à travailler et à apprendre.

Le précédent constat vaut aussi pour la qualité affective de la relation que les adolescents entretiennent avec les adultes de leur école notamment leurs enseignants et les membres du personnel de l'école. Il soutient que la qualité chaleureuse d'une relation entre les adolescents et leurs enseignants constitue un puissant facteur de prévention du décrochage scolaire en particulier chez des élèves déjà à risque de décrocher.

Aussi, les relations conflictuelles avec les enseignants et le personnel de l'école seraient dans une telle optique, un facteur aggravant des risques d'échec et de décrochage scolaire surtout chez les élèves identifiés comme étant de potentiels décrocheurs. Après avoir décrit les facteurs micro-sociologiques en lien avec l'élève et ses relations, c'est autour des facteurs méso-sociologiques en lien avec l'école et la famille.

Facteurs méso-sociologiques autour de l'école. Ces facteurs relevant de l'école sont caractérisés par les structures, le cursus/curriculum, les pratiques pédagogiques, la gestion de classe, l'encadrement des élèves et le leadership de la direction de l'école. Janosz (2000) étudie les effets de ces facteurs sur les parcours scolaires des élèves. Les structures (personnel de direction, corps professoral, méthodes d'enseignement-apprentissage, cadre physique, climat scolaire) ont un impact sur l'ambiance qui règne dans l'école, la qualité des rapports entre les différents acteurs qui y évoluent et l'expérience scolaire des élèves.

Le milieu scolaire en tant que milieu de vie où les jeunes vivent à la fois des expériences sociales et proprement scolaires, est un déterminant de la persévérance scolaire, c'est-à-dire de leur maintien dans le système scolaire. L'organisation du cursus/curriculum, le système d'évaluation, les modalités de passage d'une classe ou d'un niveau à un autre, la diversité des cheminements éducatifs sont aussi des facteurs qui distinguent les écoles entre elles et par conséquent, influent sur les destins scolaires des élèves.

Selon Janosz (2000), différentes écoles proposent différentes pratiques pédagogiques. C'est ainsi que les écoles où les élèves bénéficient d'un encadrement adéquat continu de la part des enseignants qui utilisent des méthodes efficaces de gestion de classe et maintiennent un niveau d'attente élevé par rapport à la réussite des élèves donnent de meilleurs résultats par rapport à celles où la qualité des pratiques pédagogiques laisse à désirer.

Les bonnes ou les mauvaises techniques de gestion de classe peuvent aussi contribuer à la réussite ou à l'échec scolaire des élèves. Il croit que les méthodes de gestion de classe basées sur le renforcement plutôt que la punition sont d'une grande efficacité dans la prise en charge des élèves par leurs enseignants.

La réussite ou l'échec dépend de la façon dont les élèves sont encadrés au sein de leur établissement. À cet égard, Janosz (2000) a invoqué des résultats de recherches révélant que les écoles de petite taille manifestent généralement une plus grande efficacité sur le plan organisationnel en favorisant une meilleure participation des élèves dans des activités parascolaires et un encadrement plus flexible et plus personnalisé de la part des adultes.

Par contre, une école de grande taille proposant une grande diversité de cheminements éducatifs au secondaire à une population scolaire hautement diversifiée culturellement, ethniquement et intellectuellement, risque d'être moins efficace dans ses actions pour la réussite de ses élèves.

De même, Glickman (1992) et Rutter (1983) ont montré que les modes de gestion d'école consistant à ghettoïser les élèves en difficultés d'apprentissage dans des classes spéciales, après les avoir retirés du secteur régulier, sont une mesure contre-productive et que le maintien ou l'intégration de ces élèves dans ce secteur contribue mieux à leur réussite. Les considérations sur les bonnes ou mauvaises pratiques pédagogiques, qui font la différence entre les écoles dans la lutte contre la prévention du décrochage scolaire, révèlent que des écoles, qui ont systématiquement recours à des pratiques pédagogiques et des stratégies de gestion de classe efficaces, et qui sont dotées d'un très bon système d'encadrement et de reconnaissance, privilégient le renforcement plutôt que la punition.

D'après Janosz (2000), les écoles dotées de directions plus « soutenantes que contrôlantes » exercent un leadership efficace auprès des enseignants, des parents et de l'ensemble du personnel, valorisent la réussite éducative, offrent aux élèves des opportunités de découvrir leurs talents, leurs intérêts pour des activités autres que scolaires, exploitent au maximum leur potentiel et disposent de plus d'atouts pour assurer la réussite de leurs élèves. Cette posture théorique met en valeur l'influence de l'effet-école sur les parcours scolaires des élèves.

Facteurs méso-sociologiques autour de la famille. Ces facteurs familiaux sont associés aux profils culturel, socioéconomique et physique, au style d'autorité qui y est appliqué et enfin, à la stabilité de la famille. Janosz (2000) a démontré que les élèves issus des familles faiblement scolarisées présentent plus de risques de décrochage ou d'échec scolaire que ceux appartenant à des familles dont le niveau de



scolarité est plus ou moins élevé. Le soutien familial qui se manifeste à travers l'aide pour les devoirs, le contrôle, la surveillance, la valorisation du travail scolaire, la motivation, l'encouragement à l'effort grâce à l'utilisation des mécanismes incitatifs constituent, pour lui, des facteurs déterminants de la réussite scolaire.

**Tableau 2.4 –Facteurs méso-sociologiques (école et famille) et  
micro-sociologiques (individu et relations interpersonnelles) : Janosz (2000)**

<b>Facteurs macro-sociologiques : SOCIÉTÉ</b>	<b>Facteurs méso-sociologiques : ÉCOLE / FAMILLE</b>	<b>Facteurs micro-sociologiques : ÉLÈVE (INDIVIDUEL/INTERPERSONNEL)</b>
	<p><b>Janosz (2000) :</b> <i>École :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structures</li> <li>• Cursus/curriculum</li> <li>• Pratiques pédagogiques</li> <li>• Gestion de classe</li> <li>• Encadrement des élèves</li> <li>• Leadership de la direction</li> </ul> <p><i>Famille :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profil culturel</li> <li>• Profil socioéconomique</li> <li>• Profil physique</li> <li>• Style d'autorité</li> <li>• Type de famille : unies, désunies ou reconstituées</li> </ul>	<p><b>Janosz (2000) :</b> <i>Individu :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques de l'élève : sexe, langue maternelle, expérience scolaire, origines ethniques, lieu d'origine.</li> <li>• Participation de l'élève à son intégration sociale</li> </ul> <p><i>Relations interpersonnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation des élèves avec leurs pairs et les adultes (enseignants, personnel)</li> <li>• Qualité de la relation affective</li> </ul>

Janosz (2000) démontre aussi que les élèves provenant de familles à faible revenu ou en dépendance économique ont beaucoup plus de risques de se retrouver en situation de décrochage ou d'échec scolaire que ceux dont les familles sont plus ou moins fortunées. Ses travaux permettent aussi d'établir un certain lien entre la physionomie de la famille et les performances scolaires des enfants qui en sont issus.

C'est ainsi que les élèves émanant des familles ayant une progéniture pléthorique sont beaucoup plus sujets à faire face à des problèmes d'échec scolaire que ceux qui évoluent au sein des familles de tailles plus réduites.

Le style d'autorité familiale est un facteur qui peut influencer sur le parcours scolaire des élèves. C'est ainsi que les élèves issus des familles adoptant le modèle démocratique ou consensuel d'éducation familiale présentent moins de risques d'échec ou de décrochage scolaire que ceux dont les familles adoptent le style autoritaire ou permissif en matière d'éducation.

Le type de famille s'avère aussi, d'après Janosz (2000), non sans importance dans la détermination des parcours scolaires des enfants. Aussi, les élèves appartenant à des familles désunies ou reconstituées ont plus de difficultés à progresser dans leurs apprentissages scolaires que ceux dont les familles présentent un profil beaucoup plus stable et uni.

Au demeurant, ce modèle, qui privilégie, dans la démarche d'appréhension de la problématique de l'échec/réussite scolaire, les facteurs méso-sociologiques s'inscrit dans la mouvance de la perspective nord-américaine relative à cette thématique de recherche. Selon ce modèle, les macrostructures à caractère économique, social, politique n'exercent qu'en toute dernière instance leurs effets sur les parcours scolaires des élèves qui sont principalement déterminés par les effets combinés de l'environnement scolaire, de la structure familiale et des caractéristiques individuelles de l'élève.

### **2.3.4 Synthèse des modèles Ogbu et Feinstein-Peck, Suarez-Orozco et Janosz**

Cette section présente une synthèse des éléments qui ont été retenus pour constituer le cadre de références de cette thèse concernant les facteurs influençant les parcours scolaires des élèves. Ce cadre résume les facteurs macro-sociologiques d'Ogbu (1992) ainsi que ceux de Feinstein-Peck (2008), les facteurs méso-sociologiques de M. et C. Suarez-Orozco (1992) et de Janosz (2000) et aussi les facteurs micro-sociologiques de Janosz (2000).

La théorie du sens commun de la réussite d'Ogbu se définit comme étant une vision commune de la réussite sociale que partagent les membres d'une communauté minoritaire et qui influe sur l'attitude de ses jeunes face à la scolarité. Quant à la résistance scolaire, elle est la conséquence du conflit culturel qui oppose les jeunes aux autres acteurs du milieu scolaire tels que les enseignants et les responsables des établissements scolaires dont la mission serait de promouvoir des valeurs culturelles des classes dominantes qui sont à bien des égards différentes de celles des classes dominées et des communautés ethnoculturelles minoritaires. Enfin, la barrière sociale des emplois renvoie aux mécanismes sociaux qui ont pour fonction de limiter les possibilités de développement des non-majoritaires sur le plan socioprofessionnel, ce qui a pour effet d'affecter leur motivation scolaire.

Dans cette même veine, le poids des origines raciales et ethnoculturelles, la diversité des parcours scolaires, l'existence et la nature de parcours scolaire imprévisible et les interactions entre les personnes et leurs environnements, tel qu'évoquées par Feinstein et Peck (2008) complètent la perspective des facteurs macro-sociologiques privilégiés par Ogbu (1992) pour expliquer les faibles performances scolaires.

Accordant plus de poids aux facteurs méso-sociologiques comme facteurs essentiels expliquant l'ampleur du phénomène d'échec scolaire chez ces élèves, le modèle de l'équipe Suarez-Orozco (1992) renvoie à des réalités vécues par les élèves membres de communautés immigrantes en lien avec l'indifférence des responsables des établissements scolaires face aux différences culturelles qui caractérisent les élèves, la discrimination raciale dont ils font l'objet au sein du milieu scolaire, les problèmes de maîtrise de la langue officielle, mais aussi, le faible soutien scolaire qu'ils reçoivent de leurs parents faiblement instruits.

**Tableau 2.5 Synthèse des modèles d'Ogbu et Feinstein-Peck, Suarez-Orozco et Janosz**

<b>Facteurs macro-sociologiques :</b> SOCIÉTÉ	<b>Facteurs méso-sociologiques :</b> ÉCOLE / FAMILLE	<b>Facteurs micro-sociologiques :</b> ÉLÈVE (INDIVIDUEL/INTERPERSONNEL)
<p><b>Ogbu (1992);</b>  <b>Feinstein &amp; Peck (2008) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Théorie du sens commun de la réussite</li> <li>• Résistance scolaire des élèves</li> <li>• Barrière sociale des emplois</li> </ul> <p><b>Feinstein et Peck (2008) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversité des parcours scolaires</li> <li>• Origine ethnoculturelle des élèves</li> <li>• Existence et nature de parcours scolaire imprévisible</li> <li>• Interactions entre personnes et environnements.</li> </ul> <p>. Séisme et expérience migratoire</p>	<p><b>Suarez-Orozco (1992) :</b></p> <p><i>École :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indifférence du personnel des écoles</li> <li>• Discrimination raciale</li> <li>• Problème de langue</li> </ul> <p><i>Famille :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible niveau d'instruction des parents</li> </ul> <p><b>Janosz (2000) :</b></p> <p><i>École :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structures</li> <li>• Coursus/curriculum</li> <li>• Pratiques pédagogiques</li> <li>• Gestion de classe</li> <li>• Encadrement des élèves</li> <li>• Leadership de la direction</li> </ul>	<p><b>Janosz (2000) :</b></p> <p><i>Individu :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques de l'élève : sexe, langue maternelle, expérience scolaire, origines ethniques, lieu d'origine.</li> <li>• Participation de l'élève à son intégration sociale</li> </ul>

	<i>Famille :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profil culturel</li> <li>• Profil socioéconomique</li> <li>• Profil physique</li> <li>• Style d'autorité</li> <li>• Type de famille : unies, désunies ou reconstituées</li> </ul>	<i>Relations interpersonnelles :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation des élèves avec leurs pairs et les adultes (enseignants, personnel)</li> <li>• Qualité de la relation affective</li> </ul>
--	---	---

Quant au modèle de Janosz (2000), il présente un premier groupe de facteurs méso-sociologiques qui influencent les parcours scolaires des élèves. Il s'agit des facteurs associés au milieu scolaire de l'élève (structures de l'école, cursus/curriculum, pratiques pédagogiques, gestion de classe, encadrement des élèves et leadership de la direction). Ces facteurs s'avèrent essentiels puisque l'effet-école a la capacité d'influencer positivement même les trajectoires scolaires des élèves dont les caractéristiques personnelles augmenteraient les risques potentiels de décrochage. D'autre part, ces facteurs sont attribués au milieu familial de l'élève (profil culturel, profil socioéconomique, profil physique, style d'autorité et type de famille).

Enfin, le modèle de Janosz (2000) met en relief les facteurs micro-sociologiques qu'il privilégie dans la démarche d'élucidation du phénomène d'échec ou de décrochage scolaire. Les facteurs associés aux caractéristiques personnelles pèsent sur le destin scolaire des élèves (sexe, langue maternelle, expérience scolaire, origine ethnique et participation à l'intégration sociale). De plus, pour Janosz (2000), la relation entretenue par l'élève avec le groupe des pairs et des adultes et la qualité de cette relation affective constituent des facteurs de protection des risques de décrochage scolaire.

En définitive, par-delà certaines divergences des angles d'approche et d'analyse, ce qui rapproche ces trois modèles, c'est d'abord la problématique



commune qu'ils essaient d'élucider sur la question de la réussite/échec scolaire des jeunes et aussi sur la complémentarité qui caractérise leur appréciation d'ensemble de ce problème, d'où, le parti que nous avons pris de tirer de chacun d'eux des éléments de leur grille d'analyse et d'interprétation formant le cadre de références conceptuel et théorique de cette recherche.

### **2.3.5 Séisme et expérience migratoire**

Élément-clé du contexte global dans lequel les écoliers haïtiens ont pour la plupart quitté précipitamment Haïti pour venir s'établir seuls ou accompagnés des membres de leurs familles proches au Québec, le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti fait figure de facteurs macro-sociologiques qui contribuent à influencer les représentations sociales de la réussite/échec scolaire de ces jeunes.

En effet, ces derniers, témoins de cette épouvantable catastrophe naturelle qui a précipité leur départ du pays ont vécu tous les sentiments d'angoisse, de doute, d'incertitude face à l'inconnu qui sont liés à l'expérience migratoire. Tout ceci ne peut que marquer leur univers psychique en y imprimant une nouvelle façon de voir la vie, le monde autour d'eux, une nouvelle vision de leur présent, de leur futur, et fort probablement aussi une nouvelle façon de se représenter la réussite/échec scolaire dans ce nouvel environnement socio-scolaire qui les attendait.

## **2.4. – Représentations sociales des facteurs macro-, méso- et micro-sociologiques**

Dans cette recherche axée sur l'étude des représentations sociales des facteurs de réussite et d'échec scolaire chez les acteurs scolaires tels que les élèves, leurs enseignants et les membres des directions d'établissement, selon les approches complémentaires de Moscovici (1961, 1979, 1984), de Mulkay (2006) et de Jodelet (1989), nous considérons comme de l'ordre des représentations sociales toutes les

formes de connaissance, toutes les composantes voire tous les ingrédients qui se retrouvent dans les propos recueillis auprès de ces acteurs scolaires. Comme le disent les auteurs de référence dans l'étude des représentations sociales, les opinions, les raisonnements, les métaphores, les images, les souvenirs, les sentiments, les inquiétudes, les rêves, les espoirs et les visions du monde, de l'avenir sont exprimés par les participants.

Par contre, sont considérés comme déterminants ou facteurs qui influencent les parcours scolaires des élèves ceux qui ont été d'abord identifiés dans la littérature scientifique que nous avons consultée plus haut et qui se sont cristallisés à travers les modèles théoriques d'Ogbu (1992), de Feinstein et Peck (2008), de Suarez-Orozco (1992) et de Janosz (2000) que nous allons présenter dans les lignes qui vont suivre. À signaler que ces facteurs qui sont d'ordre soit micro-sociologique, méso-sociologique ou encore macro-sociologique renvoient à des faits, des structures, des comportements, des attitudes, des actes posés qui peuvent déterminer la réussite ou l'échec des parcours scolaires.

Alors, les représentations sociales des acteurs ont tendance soit à objectiver, refléter, exprimer ces comportements et ces actes ou simplement à les expliquer. D'où les trois dimensions cognitives, socioculturelles et fonctionnelles mentionnées par Mulkay : la première définit les représentations sociales comme objet de connaissance, la deuxième comme moyen de communication ou expression d'appartenance sociale et la troisième comme moyen d'interpréter la réalité sociale.

## **2.5 – Cadre de références théorique proposé**

Le choix de rassembler des éléments constitutifs des modèles d'Ogbu (1992) et de Feinstein-Peck (2008), de l'équipe Suarez-Orozco (1992) et de Janosz (2000),

s'explique par la capacité de chacun des facteurs sociologiques retenus de cerner les aspects essentiels de l'objet de recherche portant sur les représentations sociales de la réussite/échec scolaire. Ce qui doit être rappelé, ce n'est pas le fait de saisir et d'analyser un ensemble de facteurs, mais bien d'analyser les représentations sociales qu'en ont les acteurs scolaires rencontrés : les élèves, les enseignants et les directions d'école.

Le cadre de références théorique présenté à la figure 2.1 fait la synthèse des neuf facteurs regroupés en vision macro-, méso- et micro-sociologique. S'inspirant de la vision macro-sociologique du modèle d'Ogbu (1992), ce cadre met de l'avant les représentations sociales de la réussite/échec scolaire avec les Thèmes (Th) et Questions (Q) 6 (École et Société); les Th et Q 7 (Monde de l'emploi); les Th et Q 8 (Vision sociale de la réussite/échec scolaire); et l'impact du séisme sur les expériences scolaires des jeunes (Th et Q 9).

De même, s'inspirant de la vision méso-sociologique telle que proposée par M. et C. Suarez-Orozco (1992), le cadre retenu permet de saisir les représentations sociales des défaillances du système scolaire dans la fabrication des destins scolaires des élèves de notre échantillon (Th et Q 4) ainsi que le poids des pratiques culturelles et familiales (Th et Q 5).

Enfin, s'inspirant des visions micro- et méso-sociologiques du modèle de Janosz (2000), le cadre proposé ici permet d'identifier les représentations sociales des caractéristiques des élèves haïtiens (Th et Q 1) et des activités qu'ils privilégient afin de participer ou non à leur propre intégration (Th et Q 2). Aussi, ce modèle permet de comprendre le type et la qualité des représentations sociales en lien avec les relations interpersonnelles entre les élèves et leurs pairs et les adultes de l'école (Th et Q 3).

Les représentations sociales des facteurs macro-sociologiques de la réussite/échec scolaire regroupant les Th et Q 6 à 8, des facteurs méso-sociologiques regroupant les Th et Q 4 et 5 ainsi que des facteurs micro- et méso-sociologiques regroupant les Th et Q 1 à 3 servent de cadre pour la démarche méthodologique qui est présentée dans le troisième chapitre.

En définitive, ce cadre théorique vise à mieux comprendre les représentations sociales de neuf facteurs dont quatre macro-, deux méso- et trois micro-sociologiques qui déterminent la réussite ou l'échec scolaire d'élèves de différents contextes sociétaux. Par ailleurs, cette recherche ambitionne de lever le voile sur les représentations sociales des acteurs scolaires tels que des élèves, des enseignants et des membres de direction d'école par rapport à ces facteurs afin de saisir, entre autres, les liens qui pourraient exister entre ces représentations sociales et les caractéristiques des parcours scolaires de ces élèves haïtiens qui ont laissé Haïti au lendemain de la tragédie du 12 janvier 2010.

L'apport spécifique de cette recherche à l'avancement de la réflexion scientifique dans ce domaine réside bien dans cette démarche d'exploration de l'univers représentationnel de ces acteurs scolaires afin de comprendre les actes et comportements qui influencent la réussite et l'échec scolaire d'élèves dans un contexte post-migratoire aussi bien que celui de leurs enseignants et de leurs directions d'école.

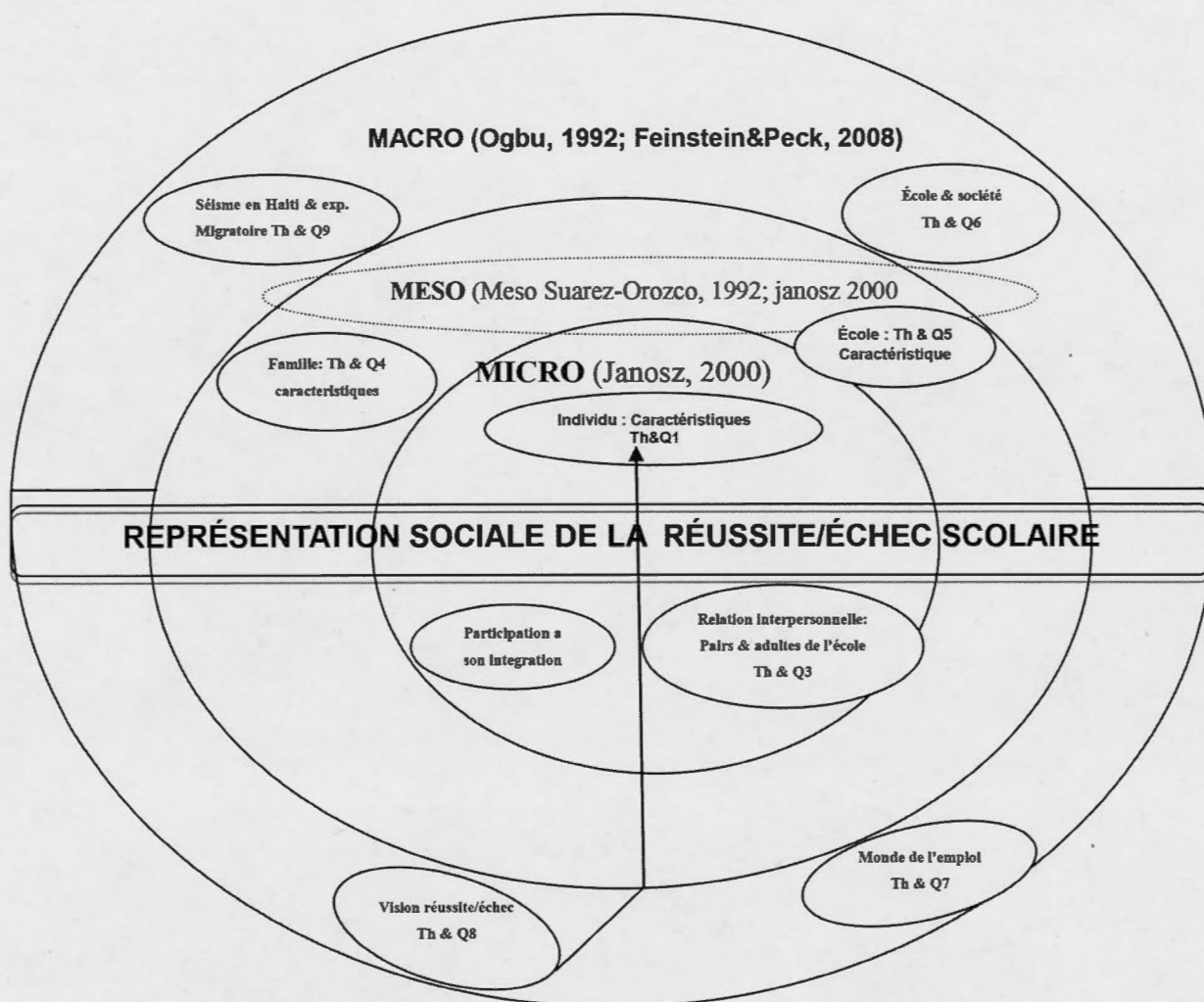


Figure: 2.5 – Cadre de références théorique proposé

## 2.6 – Objectifs de la recherche

En lien avec les questions posées au terme de la problématique, cette recherche poursuit les objectifs suivants :



- 1) identifier et catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des **élèves haïtiens** du secondaire immigrés à Montréal après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti, dans le contexte de leurs trajectoires scolaires et selon des facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques ;
- 2) identifier et catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire **d'enseignants** et des **directions d'école** relativement aux trajectoires scolaires de ces élèves et selon les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques;
- 3) comparer les points de convergences et de divergences des représentations sociales des élèves, des enseignants et des directions d'école;
- 4) repérer les traces de transformation des représentations sociales de la période pré- à post-migratoire en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques.

Ces objectifs clairement énoncés sont opérationnalisés dans le prochain chapitre qui décrit les outils méthodologiques mis en œuvre en vue de les atteindre.

## **CHAPITRE III**

### **CADRE METHODOLOGIQUE**

Suite aux trois principales sphères d'interprétation théoriques dont la présentation a servi à mieux éclairer la question du pourquoi de cette recherche, il importe à présent d'aborder celle du comment, autrement dit, le dispositif méthodologique qui permet d'opérationnaliser cette recherche. Ainsi, ce troisième chapitre présente trois sections : le type de recherche (3.1), les éléments pour la collecte des données (3.2) et le traitement des données (3.3).

#### **3.1 – Type de recherche**

Cette section permet de spécifier d'abord la nature de cette recherche et de justifier les choix méthodologiques. De prime abord, il n'est pas sans intérêt de rappeler que cette recherche se démarque des types de recherche logico-déductifs résolument tournés vers la vérification empirique d'hypothèses émanant de certaines représentations ou constructions théoriques. Cette recherche est de type qualitatif, descriptif, interprétatif et exploratoire.

Elle est qualitative en raison de la nature des données qui sont utilisées. Savoie-Zajc (2000, 2001, 2004, 2009) définit la recherche qualitative associée au paradigme interprétatif par opposition à la recherche quantitative associée, elle, au paradigme positiviste. Tandis que la recherche quantitative vise à produire de façon empirique des résultats pour saisir le monde à travers des lois universelles et généralisables, la recherche qualitative valorise l'analyse des faits sociaux et leurs significations contextualisées (Boutin, Lessard-Hébert et Goyette, 1997). Elle valorise aussi l'entretien avec les acteurs sociaux comme moyen privilégié pour accéder à la connaissance de la réalité qu'ils vivent (Anadón, 2006). Le paradigme interprétatif dont découle ce type de recherche met l'accent sur les interactions ou les

interrelations entre les individus (Savoie-Zajc, 2004). Par ailleurs, le devis de recherche d'inspiration interprétative nourrit quelques ambitions de nature positiviste au sens où il quantifiera certaines données pour mieux mesurer le poids du phénomène investigué et mieux l'élucider. Aussi, cette recherche vise à fournir un cadre d'observation à l'opérationnalisation de certains paradigmes théoriques sur lesquels elle s'appuie.

Cette recherche est descriptive au sens où l'entend Legendre (2009), c'est-à-dire « une recherche visant à présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective » (p.1148). Ainsi, la description des profils individuels, la présentation des données contextuelles ou situationnelles feront aussi partie de la trame de la réflexion.

Elle est enfin exploratoire au sens où l'ont défini Trudel, Simard et Vonarx (2007).

La recherche qualitative peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informations ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects. A priori, il appert que la recherche exploratoire sert à produire des connaissances sur des phénomènes inconnus (p.38-45).

Cette recherche vise, comme l'a dit Van der Maren (1995), à fournir des données essentiellement qualitatives permettant de mieux connaître les représentations sociales de la réussite/échec scolaire de ces jeunes haïtiens et conséquemment, leurs besoins puisqu'ils viennent d'entamer une nouvelle expérience scolaire au Québec après avoir vécu la tragédie du 12 janvier 2010. La collecte des données qualitatives permet aussi de mieux connaître les représentations sociales de

la réussite/échec scolaire de leurs enseignants et directeurs d'école et conséquemment, répondre adéquatement à leurs besoins.

Inutile de rappeler que le choix méthodologique se justifie par la proposition des objectifs de recherche suivants :

- 1) identifier et catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des **élèves haïtiens** du secondaire immigrés à Montréal après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti, dans le contexte de leurs trajectoires scolaires et selon des facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques;
- 2) identifier et catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire **d'enseignants** et des **directions d'école** relativement aux trajectoires scolaires de ces élèves et selon les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques;
- 3) comparer les points de convergences et de divergences des représentations sociales des élèves, des enseignants et des directions d'école;
- 4) repérer les traces de transformation des représentations sociales de la période pré- à post-migratoire en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques.

Ce cadre méthodologique tel que présenté ici traduit le souci d'inscrire cette recherche dans le prolongement des études sur la question de la réussite/échec scolaire. Il exprime aussi notre ambition d'arriver à saisir les difficultés d'adaptation et d'intégration de ces élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire québécois et à mieux comprendre la façon dont les enseignants et les directions d'école se représentent leur rôle et leurs responsabilités face à ces élèves.

## **3.2 – Collecte de données**

Cette section présente la démarche pour collecter les données, c'est-à-dire la procédure de sélection des participants (3.2.1); le choix des trois outils méthodologiques, soit l'entretien semi-dirigé inspiré du récit de vie, l'entretien semi-dirigé classique et le journal de bord du chercheur (3.2.2); les conditions d'opérationnalisation des outils méthodologiques sélectionnés (3.2.3); le canevas de thèmes inspiré du récit de vie pour les entretiens semi-dirigés avec les élèves (3.2.4); le canevas de questions pour l'entretien semi-dirigé classique avec les enseignants et les directions d'école (3.2.5); le journal de bord (3.2.6); les critères de scientificité (3.2.7); et enfin, les considérations éthiques relatives à la recherche (3.2.8).

### **3.2.1 – Sélection des participants**

Dans le cadre de cette recherche, les échantillons du type intentionnel et non probabiliste sont privilégiés. Conséquemment, les individus ayant une expertise par rapport à l'objet d'étude et étant capables de l'exprimer clairement sont choisis comme répondants (Savoie-Zajc, 2004). Étant donné les difficultés et les contraintes spécifiques liées à la mobilisation des acteurs scolaires (élèves, enseignants et directions d'école) et en vue de constituer le groupe cible d'élèves, les participants doivent répondre aux six critères suivants : 1) l'accessibilité des participants à l'étude; 2) avoir immigré au Québec après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti; 3) appartenir à la tranche d'âge 12-18 ans; 4) fréquenter l'école secondaire; 5) souhaiter raconter son parcours migratoire et scolaire; et 6) maîtriser suffisamment le français pour pouvoir exprimer son opinion et être compris.

Les 20 élèves haïtiens d'immigration très récente au Québec qui forment le groupe cible sont sélectionnés notamment dans les institutions de la communauté



haïtienne au Québec, dont la Maison d'Haïti. De plus, ces élèves, dont les deux sexes sont représentés au sein du groupe, sont représentatifs des clivages sociaux et de la diversité du paysage scolaire en Haïti. C'est ainsi qu'un tiers d'entre eux viennent des écoles fréquentées généralement par les enfants issus des familles aisées en Haïti. Ces écoles sont bien équipées en termes d'infrastructures, de matériels didactiques et pédagogiques et surtout de personnel enseignant qualifié. Un autre tiers a fréquenté des écoles de niveau moyen où l'on trouve généralement les enfants issus des classes moyennes et le dernier tiers vient des écoles qui font figure à tous les égards (infrastructure, matériel didactique et pédagogique, personnel enseignant qualifié) de parents pauvres tant dans les milieux urbains que ruraux.

De même, sept enseignants et deux directions d'école sont sélectionnés. Il faut préciser que la taille réduite de notre échantillon obéit à un choix conscient et délibéré. Ce choix tient compte des ambitions limitées de cette recherche dont le premier objectif vise à identifier et catégoriser les représentations sociales des facteurs de réussite/échec scolaire chez les jeunes Haïtiens qui ont immigré au Québec après le séisme du 12 janvier 2010. Quant au deuxième objectif, il vise à identifier et à catégoriser les représentations sociales de réussite/échec scolaire d'enseignants et de directions d'école de ces élèves.

Par ailleurs, les troisième et quatrième objectifs visent respectivement à comparer les points de convergences et de divergences des représentations sociales des élèves, des enseignants et des directions d'école et à repérer les traces de transformation de leurs représentations sociales de la période pré- à post-migratoire en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques.

### 3.2.2 – Trois outils méthodologiques

Afin de recueillir les propos des participants, soit les élèves, les enseignants et les directions d'école, trois outils méthodologiques sont proposés : 1) les entretiens semi-dirigés avec les élèves, inspirés du récit de vie; 2) l'entretien semi-dirigé proprement dit pour les enseignants et les directions; et 3) le journal de bord pour le chercheur.

*Entretien semi-dirigé inspiré du récit de vie.* L'approche méthodologique qui est mise à contribution pour la collecte des données auprès des jeunes Haïtiens est l'entretien semi-dirigé inspiré du modèle du récit de vie. Il ne s'agit pas de l'entretien semi-directif classique où les propos du participant sont plus ou moins orientés, contrôlés et insérés dans une structure plus ou moins rigide dictée par la forme ou la tournure des questions qui lui sont posées. Il s'agit plutôt d'une forme assouplie de l'entretien semi-dirigé conçu sur le modèle de la méthode biographique ou le récit de vie personnel, qui laisse plus de latitude pour verbaliser le vécu, les sentiments et les émotions des participants.

Selon Wacheux (1996), le récit de vie personnel « c'est l'analyse d'un récit par un acteur sur des événements qu'il a vécus » (p.127). Cette méthode, qui a été utilisée pour documenter des faits ou des phénomènes relevant de l'univers social Berthaud (1997), permet au chercheur de partir du vécu de l'acteur raconté par lui-même pour arriver à reconstituer et élucider des pans entiers de la réalité du monde social.

Il est à noter aussi que, d'après Wacheux (1996), dans le cadre du paradigme méthodologique qu'est le récit de vie, « l'entretien n'implique pas nécessairement le montage et l'utilisation d'un questionnaire en tant qu'instrument conçu rigide-ment

pour la collecte des données » (p.127). Ici, la dimension dialogique du récit de vie comme méthode de collecte de données est clairement mise en évidence. Ce n'est pas un simple monologue du participant. Mais, ce n'est pas non plus un entretien classique directif ou semi-dirigé où l'on essaie d'orienter ou de structurer les propos du participant, tel que mentionné plus haut. Le récit de vie est plutôt un type d'entretien qui laisse à l'informateur la latitude d'élaborer et de développer ses idées pendant que le chercheur se limite à en fixer le cadre thématique et assurer le recentrage au cours des séquences de son déroulement.

D'après Berthaud (1997), « le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur demande à une personne ci-après dénommée "sujet" de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue » (p.6). Dans cette optique, le récit de vie est loin de se réduire à un simple discours linéaire et ininterrompu du participant. Aussi, donne-t-il au chercheur la possibilité non seulement de le cadrer au départ, mais aussi d'en assurer par ses interventions le recentrage au cas où le participant tenterait d'en dévier. Et Berthaud (1997) ajoute qu'il y a récit de vie, « Dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » (p.6).

Ce choix se justifie parce que le récit de vie apparaît être l'outil le plus adéquat pour explorer l'univers des représentations sociales de la réussite/échec scolaire des jeunes qui ont subi la terrible tragédie du séisme et dont les expériences scolaires se sont déroulées au sein de deux systèmes scolaires différents, soit les systèmes scolaires haïtien et québécois.

Par ailleurs, force est de souligner que dans le cadre de cette recherche, cette méthode de collecte de données qui implique parfois la réalisation dans le temps de plusieurs séquences d'entretiens avec le même informateur a été adaptée aux

conditions dans lesquelles s'est déroulée la phase empirique de la recherche et aux limites qui ont été imposées par la réalité du terrain.

Par exemple, il aurait été impossible de programmer plus d'une entrevue par participant compte tenu de la disponibilité ou l'accessibilité très limitée à ces élèves durant l'année académique et les contraintes temporelles liées au calendrier élaboré en vue de la réalisation des entrevues. En revanche, en accordant une grande marge de liberté au développement discursif de ces jeunes lors des rencontres, en fixant les bornes chronologiques de ces discours, les témoignages de ces jeunes au sujet de plusieurs tranches de leur vie ont incontestablement pris les dimensions de véritables récits de vie tels que le conçoivent Wacheux (1996) et Berthaud (1997).

*Entretien semi-dirigé classique.* Selon Laforest et Rainville (2009), l'entretien semi-dirigé est

Une méthode qui permet de recueillir de l'information qualitative, tout comme le sont le forum des discussions, l'observation et l'analyse documentaire. La méthode s'applique à un petit échantillon [...] De plus, parce qu'il donne accès aux perceptions et aux opinions, l'entretien semi-dirigé est l'occasion de révéler des problèmes plus cachés, mais préoccupants dans certains secteurs ou segments de la population (p.1).

En ce qui concerne l'entrevue au sens classique du terme, Anadón (2006) précise que « l'entrevue donne la possibilité de l'exploration d'un thème donné plutôt que de restreindre la réponse comme ce serait le cas d'un questionnaire fermé » (p.16). Pour sa part, Savoie-Zajc (2000, 2004) stipule que

Le grand avantage d'une entrevue de recherche réside dans la sincérité qui peut marquer une parole libre, spontanée et improvisée et surtout dans l'interaction verbale s'établissant entre le chercheur et le participant. Celui-ci peut se laisser guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (p.156).

Une telle méthode de collecte des données auprès des participants sied à cette recherche vu la taille de l'échantillon utilisé et le caractère sensible des données telles que les opinions, les perceptions à recueillir. Ainsi, il s'avère être un outil adéquat pour explorer les représentations sociales des enseignants et des directions d'école en lien avec des facteurs macro-, méso- et micro-sociologiques de la réussite/échec scolaire des jeunes Haïtiens du secondaire ayant immigré au Québec après le séisme du 12-janvier 2010.

*Journal de bord du chercheur.* Selon Legendre (2009), le journal de bord « est un document rédigé quotidiennement par une personne ou une équipe et regroupant les activités, impressions, découvertes ou autres remarques pertinentes » (p.815). Et citant Cloutier (1978), Legendre (2009) précise que « C'est une méthode de travail consistant à tenir, au fur et à mesure de leur déroulement, le relevé des activités accomplies, avec toutes les remarques pertinentes » (p.815).

À la lumière de ces définitions, on voit que dans le domaine de la recherche, un journal de bord peut s'avérer un outil utile pour le chercheur au sens où il lui permet de consigner quotidiennement les réflexions, les questions et les commentaires que suscite la recherche tout au long de sa réalisation. Utilisé à bon escient, dans le cadre de la présente recherche, cet instrument permet notamment de noter les difficultés rencontrées et surtout d'enregistrer les différentes phases de l'évolution de ce travail.

En résumé, afin de répondre au premier objectif qui vise à identifier et à catégoriser les représentations sociales des élèves sur les questions de réussite/échec scolaire, l'entretien semi-dirigé inspiré du récit de vie est utilisé comme instrument de collecte de données. Puis, pour répondre au deuxième objectif, qui vise à identifier et à catégoriser les représentations sociales des élèves sur la question de réussite/échec



scolaire vue par leurs enseignants et leurs directeurs d'école, l'entretien semi-dirigé classique est proposé.

Le journal de bord permet de consigner par écrit de façon régulière tous les questionnements, observations, doutes ou trouvailles de l'étudiant-chercheur. Afin de répondre plus spécifiquement au troisième objectif, les points de ressemblances et de divergences des représentations sociales d'élèves, d'enseignants et de directions d'école à partir des trois outils méthodologiques sont comparés. Il en va de même pour le quatrième objectif qui vise à repérer des traces de transformation des représentations sociales des participants.

### **3.2.3 – Conditions de réalisation des outils méthodologiques**

Cette section traite des conditions de réalisation et des procédures de mise en œuvre de l'entretien semi-dirigé inspiré du récit de vie et de l'entretien semi-dirigé classique. Lors de la collecte des données, les rencontres avec les participants se déroulent en trois étapes : l'accueil, le déroulement et la conclusion.

Au cours du processus qui aboutit à la réalisation des rencontres tant avec les jeunes Haïtiens qu'avec les enseignants et les directeurs d'école, les précautions suivantes sont prises : aménager de bonnes conditions d'accueil, assurer la mise en confiance des participants, respecter de manière stricte la confidentialité de leurs récits et enfin utiliser le matériel adéquat pour la transcription fidèle des extraits collectés (Van der Maren, 1995).

*L'accueil*, qui permet le premier contact, inclut quelques propos de bienvenue et de remerciement en introduction, le rappel des objectifs de la recherche et de la possibilité pour le participant de se désister à tout moment ainsi qu'à l'engagement du

chercheur à détruire le matériel d'enregistrement sonore une fois la thèse terminée. Enfin, il est proposé de signer le formulaire de consentement et de compléter la fiche d'identification personnelle. Il est nécessaire de vérifier la qualité de l'enregistrement au moyen d'un matériel performant, mais aussi de demander la permission d'enregistrer.

*Le déroulement de la rencontre* permet de laisser la parole aux participants en proposant un thème selon le canevas établi pour l'entretien inspiré du récit de vie ou en posant une question pour l'entretien semi-dirigé. Les participants ont toute la latitude d'élaborer et de développer leurs récits ou de préciser leurs réponses. Avec les jeunes, le thème sur lequel ils doivent s'exprimer est annoncé, puis, s'il s'avère nécessaire de recentrer leur propos à la suite d'une déviation, l'étudiant chercheur peut intervenir. Avec les adultes, trois types de questions classiques correspondant à l'entretien semi-dirigé, à savoir les questions principales, les questions complémentaires et les questions de clarification, sont posés.

*La conclusion* permet, à la fin de la rencontre, de remercier le participant et de lui proposer de l'informer ultérieurement des résultats.

### **3.2.4 – Entretien semi-dirigé inspiré du récit de vie : canevas de thèmes**

Cette section présente le canevas de thèmes qui a permis l'élaboration des entretiens semi-dirigés inspirés du récit de vie en lien avec l'atteinte du premier objectif qui est d'identifier et de catégoriser les représentations sociales des élèves sur la réussite/échec scolaire.

Premièrement, le canevas de thèmes comporte la compréhension du parcours scolaire en trois temps, soit le T1 : avant le séisme (automne 2009-début 2010); le

T2 : après le séisme, lors du départ d'Haïti et/ou de l'arrivée à Montréal de janvier à juin 2010 et le T3 : après les premiers mois/années d'installation à Montréal (août 2010-juin 2012).

Deuxièmement, pour chacun des trois temps, l'entretien semi-dirigé inspiré du récit de vie de chaque jeune permet de scruter les représentations sociales des facteurs micro-sociologiques parce qu'ils sont les plus près d'eux : il s'agit des caractéristiques individuelles comme élève (Th1); de l'intérêt à réussir son intégration (Th2); et des relations interpersonnelles (Th3). Puis, dans la poursuite de chaque récit, l'élève est invité à aborder ce qu'il se représente comme facteurs méso-sociologiques relativement aux expériences familiales (Th4) et scolaires (Th5). Enfin, les facteurs macro-sociologiques permettent de raconter ses expériences socioscolaires (Th6), ses idées sur le monde de l'emploi (Th7), sa vision de la réussite et de l'échec (Th8) et l'impact du séisme sur l'expérience migratoire (Th9).

Facteurs micro-sociologiques (Janosz, 2000)	II Août 2009-Jan 2010 Avant le séisme : Haïti	III Janvier-Juin 2010 Après le séisme : Montréal	III Août 2010-Juin 2012 Montréal
<i>TH1 : CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES</i>	Lieu de naissance L'âge La classe avant le séisme	L'école fréquentée au Qc La classe d'accueil, régulier, adultes. Lieu de résidence.	L'école fréquentée au Qc La classe d'accueil, régulier, adultes. Lieu de résidence.
<i>TH2 : PARTICIPATION INDIVIDUELLE</i>	La participation aux activités scolaires et parascolaires organisées à l'école Le genre d'élève à l'école	La participation aux activités scolaires et parascolaires organisées à l'école au Qc Le genre d'élève à l'école au Qc	La participation aux activités scolaires et parascolaires organisées à l'école au Qc Le genre d'élève à l'école
<i>TH3 : RELATIONS INTERPERSONNELLES</i>	Le genre de relations avec les camarades et adultes à l'école	Le genre de relations avec les camarades et adultes à l'école au Qc	Les relations à l'école sont-elles restées les mêmes
Facteurs méso-sociologiques (Suarez-Orosco, 1992; Janosz, 2000)			
<i>TH4 : FAMILLE</i>	Le niveau d'étude de tes parents Leur emploi La façon de combler les besoins: nourriture, vêtement, déplacement	Le niveau d'étude de tes parents ou tuteurs Leur emploi La façon de satisfaire les besoins: nourriture, vêtement, déplacement	Est-ce que tu vis dans la même famille qu'à ton arrivée au Québec? Sinon, les changements par rapport à la famille précédente où tu as vécu

	Le nombre de personnes dans la famille La prise de décisions Le type de famille	Le nombre de personnes dans la famille La prise de décisions Le type de famille	depuis ton arrivée.
<b>TH5 : ÉCOLE</b>	La description de ton école, le local de classe, les adultes: enseignants, direction, la discipline, les horaires, les façons d'enseigner, les programmes scolaires	La description de ton école au Qc, le local de classe, les adultes: enseignants, direction, la discipline, les horaires, les façons d'enseigner, les programmes scolaires	La description de l'école fréquentée maintenant. Est-ce la même qu'à ton arrivée au Qc? Sinon les changements, les différences avec l'école précédente.
<b>Facteurs macro-socio-logiques (Ogbu, 1992)</b>			
<b>TH6 : RÉSISTANCE SCOLAIRE</b>	Ta perception des principes, règlements disciplinaires à l'école : soumission, obéissance, résistance, rébellion.	Ta perception des principes, règlements disciplinaires à l'école au Qc : soumission, obéissance, résistance, rébellion.	Ta perception des principes, règlements disciplinaires à l'école au Qc maintenant : soumission, obéissance, résistance, rébellion.
<b>TH7 : EMPLOI</b>	La motivation à réussir à l'école pour trouver un bon emploi.	La motivation à réussir à l'école pour trouver un bon emploi dans le contexte du Qc.	La motivation actuelle à réussir à l'école pour trouver un bon emploi dans le contexte du Qc.
<b>TH8 : VISION SOCIALE DE LA RÉUSSITE</b>	Ta définition de réussir dans la vie. Ta façon de voir la réussite vient de ta famille, camarades de classe, église. La définition de tes modèles de réussite	Ta définition de réussir dans la vie. Ta façon de voir la réussite vient de ta famille, camarades de classe, église. La définition de tes modèles de réussite	Maintenant, ta définition de réussir dans la vie. Ta façon de voir la réussite vient de ta famille, camarades de classe, église. La définition de tes modèles de réussite
<b>TH9 : SÉISME ET EXPÉRIENCE MIGRATOIRE</b>	Impact du séisme sur l'expérience migratoire	Impact du séisme sur l'expérience migratoire	Impact du séisme sur l'expérience migratoire

Ce tableau permet d'avoir un aperçu des thèmes qui permettent d'explorer l'univers des représentations sociales de la réussite/échec scolaire de ces jeunes qui ont subi la terrible tragédie du séisme et dont les expériences scolaires se sont déroulées au sein de deux systèmes scolaires différents, soit les systèmes haïtien et québécois. L'arrimage de ces thèmes permet d'identifier et de catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves par rapport aux facteurs macro-, méso- et micro-sociologiques lesquelles répondent au premier objectif de la recherche.

### 3.2.5 – Entretien semi-dirigé classique : canevas de questions

En ce qui concerne les entretiens semi-dirigés avec les enseignants et les directions d'école, les mêmes axes conceptuels ont été conservés, sauf que les bornes chronologiques qui ont servi à structurer les entretiens semi-dirigés inspirés des récits de vie des élèves ne sont plus retenues puisqu'ils ne disposent pas de l'information sur les expériences scolaires haïtiennes des élèves. Ils ne connaissent l'élève que par rapport à ses expériences scolaires vécues dans la troisième phase de la trajectoire, soit celle du T3 : août 2010-juin 2012.

Ces énoncés, qui ont pris la forme de questions plus ou moins fermées et à développement (Q1 à 9), permettent d'identifier et de catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des enseignants et des directions d'école par rapport aux facteurs macro-, méso- et micro-sociologiques lesquelles répondent au deuxième objectif de la recherche.

#### *FACTEURS MICRO-SOCIOLOGIQUES (JANOSZ, 2000) : Q1 À 3*

##### *Q1 : CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DES ÉLÈVES*

Que savez-vous sur ces élèves haïtiens concernant leur sexe, leur tranche d'âge et leur secteur scolaire d'appartenance, leur lieu de résidence, leurs aptitudes au travail scolaire, leur caractère ?

##### *Q2 : PARTICIPATION INDIVIDUELLE DES ÉLÈVES*

Ces élèves haïtiens arrivés au Québec après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti participent-ils à toutes les activités scolaires et parascolaires qu'organise l'école? Parlez-moi de ces activités-là et de leur participation.



***Q3 : RELATIONS INTERPERSONNELLES***

Comment sont les relations de ces élèves avec leurs camarades de classe et les adultes de l'école, dont vous-même, en particulier? Quel est l'état de la relation affective que vous entretenez avec ces élèves?

***FACTEURS MÉSOSOCIOLOGIQUES (SUAREZ-OROSCO, 1992; JANOSZ, 2000) : Q 4 et 5***

***Q4 : FAMILLE***

Que savez-vous du niveau d'instruction des parents de ces élèves, de leurs profils physiques, socioéconomiques, du style d'autorité pratiqué par ces familles, du type de famille qu'elles sont?

***Q5 : ÉCOLE***

Que pouvez-vous dire en ce qui concerne votre établissement d'enseignement, des membres du personnel, des enseignants, des horaires de fonctionnement, des programmes scolaires, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage privilégiées, de la discipline dans votre classe, de l'encadrement des élèves, du style de direction, du rapport avec les parents?

***FACTEURS MACRO-SOCIOLOGIQUES (OGBU, 1992; FEINSTEIN & PECK, 2008) : Q 6 À 9***

***Q6 : RÉSISTANCE SCOLAIRE***

Ces élèves haïtiens s'adaptent-ils plus ou moins bien aux règles, aux principes et normes disciplinaires de cette école et de votre classe en particulier? Avez-vous enregistré des cas de rébellion ou de révolte de leur part contre ces normes et principes?

### ***Q7 : EMPLOI***

Dans vos contacts avec ces élèves, ont-ils déjà fait des liens entre leur motivation ou non à travailler à l'école et l'espoir ou le désespoir de trouver un emploi au Québec à la fin de leurs études?

### ***Q8 : VISION SOCIALE DE LA RÉUSSITE ET DE L'ÉCHEC***

Ces élèves haïtiens ont-ils déjà, selon vous, une façon de voir leur réussite à l'école, dans la société et à l'avenir? Si oui, voyez-vous une quelconque influence de leur milieu social ou du nouveau contexte environnemental sur cette vision de la réussite?

### ***Q9 : SÉISME ET EXPÉRIENCE MIGRATOIRE***

Ces élèves haïtiens ont-ils déjà, selon vous, mentionné les effets du séisme sur eux, sur leur expérience migratoire et sur leur réussite à l'école, dans la société et à l'avenir?

Après avoir identifié et catégorisé les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves (objectif 1), des enseignants et des directions d'école (objectif 2), les points de convergence et de divergence de leurs représentations sociales de la réussite/échec scolaire sont comparés (objectif 3) et les traces de transformation de leurs représentations sociales sont examinées.

### **3.2.6 – Journal de bord**

Tel que défini en 3.2.2, le journal de bord a permis de colliger des informations presque quotidiennement au fur et à mesure des entretiens et des réflexions. Cette méthode de travail a été très précieuse, car elle a permis de noter des confidences faites par les participants. Celles-ci étaient révélatrices du degré d'engagement de deux enseignantes en particulier. Ces enseignantes ont eu à aider

leurs élèves à subvenir à des besoins de base (nourriture, logement, soutien psychologique, réconfort). L'une d'elles se considère comme une mère pour ces enfants haïtiens. L'autre est très touchée par les relations très chaleureuses qu'elle a avec les élèves haïtiens qui lui ont donné le goût d'adopter un enfant haïtien. Le journal de bord a aussi permis d'enregistrer toutes les difficultés voire les péripéties vécues pour trouver les enseignants et les directions dont les emplois du temps si chargés rendaient la tâche de prise de rendez-vous assez compliquée (Legendre, 2009).

### 3.2.7 – Critères de scientificité

Les résultats de cette recherche doivent se conformer à des critères de rigueur scientifique tels que : la crédibilité, la fiabilité et la confirmation.

*La crédibilité.* D'après Anadón (2006), « la crédibilité renvoie à la façon d'établir avec confiance le caractère valide des résultats d'une recherche » (p.45). Il s'agit donc de s'assurer du plus haut degré d'adhésion des participants d'une recherche au portrait qu'ils tracent d'eux-mêmes et des autres. Ainsi, des moyens de collecte et d'enregistrement rigoureux des données doivent être utilisés adéquatement à cette fin.

*La fidélité.* Selon Savoie-Zajc (2000), « la fidélité est assurée grâce aux précautions que prend le chercheur de veiller à ce que les résultats d'une recherche soient congruents avec ceux qui résulteraient d'une recherche effectuée dans un autre contexte et avec une population similaire » (p.118). Ainsi, la possibilité à tous les éventuels utilisateurs de retracer aisément l'évolution de cette recherche, la cohérence interne et le suivi logique des résultats, incluant les diverses décisions prises au cours du processus, sont assurés. Ils pourront aussi mieux comprendre les recommandations

qui sont l'aboutissement logique de ce processus. Tenant compte des difficultés d'accès aux participants (élèves du secondaire, enseignants et directions d'établissement), il n'a pas été possible de valider auprès d'eux les synthèses et les interprétations auxquelles leurs propos ont donné lieu ce qui contribuerait à renforcer la crédibilité des résultats de cette recherche.

*La confirmation.* D'après Van der Maren (1995), la confirmation « implique l'obligation pour le chercheur de s'assurer de la pertinence et de l'authenticité des données recueillies. Les moyens par lesquels il peut atteindre cet objectif résident d'abord dans la rigueur exercée lors des opérations de collecte des données » (p.87). Le recours à des données provenant de diverses sources et à la technique de la triangulation des données s'avère aussi des moyens sûrs pour satisfaire ce critère de rigueur scientifique dans le cadre d'un travail de recherche.

### **3.2.8 – Considérations éthiques relatives à la recherche**

Cette recherche se déroule dans la stricte conformité des normes, des règles et des principes éthiques régissant la réalisation des travaux de recherches universitaires pour la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ainsi, conscient du fait qu'elle implique dans sa phase empirique la manipulation de sujets mineurs, les principes éthiques en vigueur ont été respectés, notamment solliciter l'autorisation et le consentement formel des parents au moyen d'un formulaire qu'ils doivent obligatoirement signer pour exprimer leur plein accord pour la participation de leurs enfants au déroulement de ces entretiens. Ils sont aussi informés qu'à tout moment ils peuvent retirer leurs enfants du processus.

Les enseignants et les directions d'école, qui participent à cette recherche, doivent signer un formulaire de consentement au début de l'entretien. De plus, il leur

est possible de se désister au cours de l'entretien et la garantie formelle leur est donnée que non seulement la stricte confidentialité de leurs déclarations est assurée, mais aussi le matériel d'enregistrement utilisé lors de l'entretien est gardé dans un lieu secret et totalement détruit à la fin de la recherche.

Les modalités de sélection des participants, le choix des outils de collecte des données que sont l'entretien semi-dirigé inspiré du récit de vie auprès des élèves, l'entretien semi-dirigé classique auprès des enseignants et des directions et le journal de bord de l'étudiant-chercheur, leurs conditions de réalisation, l'élaboration du canevas des thèmes et des questions ainsi que les critères de scientificité et les considérations éthiques sont définis. Dans la section 3.3, le dispositif mis en œuvre pour le traitement des données recueillies est détaillé.

### **3.3 – Traitement des données**

Dans le but de faire ressortir le sens dont elles sont porteuses, les données recueillies sont traitées au moyen de l'analyse de contenu (3.3.1) pour ensuite proposer le cadre d'analyse de contenu (3.3.2).

#### **3.3.1 – Analyse de contenu**

D'après Berelson (1971), « l'analyse de contenu est une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications (p.18). Elle facilite le repérage ou l'identification, la quantification, voire l'évaluation des idées, des opinions, des attitudes, des sujets présents dans un corpus (Leray, 2008). Elle vise d'une part, pour l'émetteur, en l'occurrence les participants à la recherche, à dégager la signification de l'énoncé c'est-à-dire portant sur un même thème et ayant un sens commun : il s'agit de sa



subjectivité. Elle vise d'autre part, pour le récepteur, ici l'étudiant-chercheur, à établir la pertinence c'est-à-dire son objectivité. Pour Bliss, Monk et Orgborn cités dans Huberman et Miles (2009), un mot ou une locution ne « contient » pas sa signification comme un seau « contient » de l'eau. Sa signification dépend d'un choix réalisé sur son sens contextualisé.

Une démarche d'analyse de contenu crédible et fidèle vise à décrire objectivement et systématiquement les idées, les opinions, les attitudes et les sentiments repérés et identifiés à travers les discours des participants d'une recherche. C'est alors que le chercheur peut être préoccupé autant par le sens du discours que par la valeur numérique des éléments qui le constituent. Afin de rendre ce discours intelligible, les données recueillies sont découpées en unités de sens. C'est ainsi qu'une unité d'analyse retenue, une catégorie ou un énoncé, peut prendre la forme d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase ou d'un ensemble de phrases (L'Écuyer, 1990).

Pour être rigoureuses, ces unités de sens, d'analyse, catégories ou énoncés doivent répondre aux quatre qualités suivantes : 1) être exhaustives, c'est-à-dire que toutes les unités d'analyse sont distribuées dans les catégories; 2) être objectives, c'est-à-dire compréhensibles pour divers codeurs; 3) être pertinentes par rapport aux objectifs visés par l'analyse; et 4) être assez précises pour être mutuellement exclusives, c'est-à-dire qu'un même élément ne peut appartenir à deux catégories à la fois (L'Écuyer, 1990).

Par ailleurs, compte tenu de la nature discursive et qualitative du matériel à analyser, le modèle d'analyse de contenu privilégié est une analyse qualitative de contenu impliquant un travail en profondeur de décortication et de compréhension du discours et non une analyse quantitative de contenu tournée vers la recherche statistique des occurrences ou des fréquences. Le modèle retenu permet la description

et l'identification des éléments du discours condensés et découpés en unités sémantiques, c'est-à-dire des unités thématiques.

Pour analyser ces unités de sens, l'analyse thématique, qui est l'une des méthodes d'analyse de contenu qualitatif les plus éprouvées, est mise à contribution. Elle favorise la mise en œuvre des opérations de décortication, de conceptualisation et de catégorisation permettant de dégager le sens implicite (ce qui est suggéré) et explicite (ce qui est clairement exprimé) des contenus discursifs.

D'après Blanchet et Gotman (1992), l'analyse thématique a pour but de dégager les éléments sémantiques fondamentaux qui constituent l'univers discursif de l'énoncé en les regroupant à l'intérieur des catégories. Autrement dit, elle consiste à identifier les thèmes qui sont abordés dans un entretien de recherche. Cette démarche implique la production d'une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle (Blanchet et Gotman, 1992). Cette étape de thématisation, qui est centrale dans cette méthode, est suivie d'une autre procédure tout aussi essentielle qui est celle de la catégorisation des idées ou des unités de sens ainsi repérées, leur comparaison entre elles grâce à des lectures croisées et enfin leur interprétation.

L'analyse thématique offre mieux que les autres méthodes, cette facilité de repérage de thèmes à l'intérieur d'un texte, de reconstruction des trajectoires de vie et des représentations des acteurs sociaux à partir d'un découpage de passages du texte en fonction d'une sélection pertinente d'axes thématiques. Elle permet aussi en fin de compte de produire du sens, de restituer la logique et la cohérence interne d'un discours qui ne sautent pas aux yeux au premier abord.

Par ailleurs, Blanchet et Gotman (1992) identifient cinq principales séquences d'opérationnalisation de cette méthode :

- 1) opérer en début d'analyse un retour critique sur le guide d'entretien qui a produit le propos;
- 2) distinguer les thèmes induits par les questions, les thèmes et les sous-thèmes qui émergent par surcroît;
- 3) analyser ces arborescences thématiques une par une, de manière systématique, en restituant pour chacune d'entre elles, le mouvement par lequel l'enquêté est parvenu à construire sa démonstration : du thème principal vers des sous-thèmes pour aboutir à des explications concrètes sur le pourquoi et le comment des situations qu'il a vécues;
- 4) approfondir l'analyse en essayant de comprendre les relations qui peuvent exister entre un domaine de l'expérience et un autre, autrement dit, la relation entre un thème et un autre et entre un sous-thème et un autre thème ou sous-thème;
- 5) organiser la catégorisation-conceptualisation qui s'appuie sur les catégories explicatives relevées au cours des étapes précédentes et vise à faire une présentation des éléments-clés de l'entretien en les associant à des catégories explicatives (notions, concepts) que la sociologie propose.

En résumé, l'analyse thématique se veut une forme de traitement de données qui s'opérationnalise dans trois grands mouvements de l'esprit à savoir la réduction des données, c'est-à-dire une première sélection en fonction des questions et des objectifs de la recherche, leur présentation sous forme de structures conceptuelles hiérarchisées et catégorisées, ce qu'on appelle encore la thématisation, et enfin, l'élaboration des conclusions ou l'interprétation permettant ainsi de produire du sens et de répondre aux questions que soulève la recherche.

Dans le même sens, Carignan, Sanders et Pourdavood (2005) précisent que l'analyse dépend complètement des extraits de transcription rapportés par les participants qui permettent d'examiner ultérieurement les ressemblances et les différences de leurs propos respectifs. Le processus de compilation et de réduction

des données provisoires induites est une technique d'analyse adéquate parce qu'elle permet de passer d'unités de sens plus particulières à des unités de sens plus générales qui vont, au bout du parcours, permettre idéalement de trouver des réponses aux questions posées.

La technique d'analyse utilisée permet d'explorer le corpus de données collectées au moyen d'une lecture attentive et répétée de laquelle se dégage une première réduction des données. Par la suite, les unités d'analyse appropriées sont choisies. Cette démarche analytique crédible et fidèle permet de traiter les données induites en lien avec les objectifs de recherche.

Par conséquent, au fur et à mesure de la progression de l'analyse, des liens sont établis entre les aspects théoriques et les résultats obtenus jusqu'à ce que l'on obtienne des indices de saturation, lesquels se manifestent par la répétition et la redondance d'informations déjà obtenues et la confirmation de données préalablement recueillies.

En définitive, ces choix se justifient par le fait de la facilité d'opérationnalisation de cette recherche portant sur l'identification, la description et la catégorisation des représentations sociales de la réussite/échec scolaire chez des acteurs scolaires tels que des élèves, des enseignants et des directions d'école.

Conséquemment, l'ensemble des données est examiné en fonction des objectifs de la recherche, avant de faire la présentation, la description, l'analyse et l'interprétation de nos résultats.

### 3.3.2 – Cadre d'analyse de contenu

Le cadre d'analyse et d'interprétation des données qui est mis à contribution pour cette recherche est celui qui découle logiquement du cadre théorique de références. Ce cadre illustré au tableau 3.1 comprend une grille de compilation où figurent les données collectées. Les thèmes-cadre et les questions portent sur des items qui relèvent de facteurs macro-, méso- et micro-sociologiques articulés dans le cadre de références théorique. Les représentations sociales de ces facteurs sont dans cette grille de véritables catégories d'analyse.

Pour les entretiens semi-dirigés, avec les élèves, inspirés du récit de vie, trois séries de thèmes sont précisées de manière à rendre compte le plus fidèlement possible de trois moments importants dans le déroulement de leurs trajectoires migratoires et de leurs expériences scolaires. La première série de thèmes autour de la représentation sociale (RS) de facteurs micro-sociologiques propose les caractéristiques de l'élève (Th1), sa participation ou non à son intégration (Th2) et des relations interpersonnelles avec ses pairs et les adultes de l'école (Th3).





La deuxième série de thèmes autour de la représentation sociale des facteurs méso-sociologiques retient des caractéristiques de la famille (Th4) et de celles de l'école (Th5).

La troisième série de thèmes autour de la représentation sociale des facteurs macro-sociologiques s'intéresse aux attitudes de rejet de certains jeunes par rapport à l'école, ses normes et les savoirs qu'on y diffuse (Th6), des aspirations des jeunes relativement au monde de l'emploi (Th7) de leur propre vision de leur réussite à l'école et dans la vie (Th8) ainsi que de l'impact du séisme sur les expériences scolaires des jeunes (Th9).

Pour identifier les participants, E1, E2 ... jusqu'à E20 est utilisé pour identifier les élèves, puis En1, En2... est utilisé pour identifier les enseignants et enfin, Dir1 et Dir2 est utilisé pour identifier les directions d'école. Le tableau 3.1 qui résume le cadre d'analyse de contenu intègre les données du modèle de références théorique présenté au deuxième chapitre (voir Figure 2.1). Les dispositions sont prises pour que cette grille d'analyse soit soumise à une validation interjuge afin de conforter sa pertinence et sa validité.

Pour les entretiens semi-dirigés classiques, les données collectées auprès d'acteurs scolaires montréalais, en l'occurrence sept enseignants et deux directions d'école secondaire concernés par la question de la réussite/échec scolaire de jeunes Haïtiens du secondaire issus de l'immigration récente, sont analysées.

Afin d'identifier et de catégoriser leurs propos relativement aux représentations sociales des facteurs macro-, méso- ou micro-sociologiques, des matrices, qui permettent de décanter les données recueillies avant de procéder à l'analyse et à l'interprétation subséquentes, sont utilisées. De même, grâce à ces matrices, il est aisé de comparer à partir des croisements de réponses.

Par exemple, le croisement de la réponse de l'élève au Th2 sur la participation aux activités scolaires et parascolaires de son école avec la réponse de son enseignant et de celle de la direction de son école à la Q2 sur le même sujet -Th 2 (É) vs Q2 (En et Dir)- permet de comparer les diverses représentations sociales reliées à la réussite/échec scolaire chez ces trois acteurs-clés du milieu scolaire montréalais – élèves-enseignants-directions- sur la question de la participation scolaire.

## **CHAPITRE IV**

### **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

Dans le précédent chapitre, les outils méthodologiques ont été présentés afin d'opérationnaliser la recherche. Dans ce quatrième chapitre, il s'agit de procéder à la présentation et l'analyse des données de la recherche. Ce chapitre comporte cinq grandes sections : les caractéristiques socio-démographiques des élèves (4.1); les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves haïtiens du secondaire en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques (4.2); les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des enseignants et directions d'école qui les ont accueillis (4.3); la comparaison entre les représentations sociales des élèves et celles des enseignants et des directions d'école (4.4); et les traces de transformation des représentations sociales de la période pré- à post-migratoire en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques (4.5).

#### **4.1. Caractéristiques sociodémographiques des élèves**

Cette section présente les caractéristiques sociodémographiques des élèves qui, en lien avec les éléments thématiques, permettent de savoir qui ils sont, d'où ils viennent, dans quel type d'école ils ont été scolarisés en Haïti, quelle école ils fréquentent au Québec, leur niveau de scolarité au départ d'Haïti et leur niveau actuel de scolarité.

Bien que figurant dans notre modèle, ces caractéristiques sociodémographiques qui fournissent des informations importantes sur l'identité des élèves, n'ont pas dans cette recherche le statut de thème proprement dit. Les thèmes-cadres soumis aux élèves ainsi que les questions proposées aux enseignants et aux directions d'école permettent de dresser le profil sociodémographique, socioculturel et scolaire des élèves, d'aider à mieux les connaître et de cerner le rôle que ces caractéristiques individuelles jouent dans leurs parcours scolaires.

Les thèmes proposés portent sur le sexe, l'âge, la ville de naissance en Haïti et leur niveau de scolarité au départ d'Haïti, l'école fréquentée en Haïti, celle fréquentée au Québec, le secteur scolaire où ils ont été affectés et leur lieu de résidence au Québec. Ces caractéristiques sociodémographiques qui sont déployées aux temps I, II et III, représentent les trois principales étapes de leur parcours migratoire.

Le temps I correspond à la période d'août 2009 jusqu'à janvier 2010, date à laquelle s'est produite la catastrophe sismique en Haïti. Le temps II qui correspond à la période allant de janvier à juin 2010, représente les six premiers mois de leur installation au Québec et de leur première adaptation au système scolaire québécois pour l'année scolaire 2010-2011. Enfin, le temps III correspond à la période allant de septembre 2010 à juin 2012 qui devrait être celle de leur intégration au système scolaire de la société d'accueil.

#### . Temps I

Le tableau 4.1a démontre que les écoliers haïtiens sont majoritairement de sexe féminin (12/20). Sur 20 élèves, la majeure partie vient de la capitale, Port-au-Prince (18/20), et deux, viennent de deux villes de province Cayes et Léogane (2/20).

Presque la moitié de ces jeunes sont âgés de 13 à 15 ans (8/20), et plus de la moitié ont de 16 à 18 ans (12/20). Quant à leur niveau de scolarité, 13/20 sont déjà rendus à leur quatrième année du secondaire en Haïti et le reste (7/20) était à leur première ou leur deuxième année. Cependant, étant donné la différence entre les deux systèmes scolaires haïtien et québécois, certaines explications s'imposent afin d'évaluer les équivalences.

Avant la réforme éducative dite « Réforme Bernard de 1982 », le système haïtien avait quatre ordres d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le secondaire



et l'enseignement supérieur et professionnel. Le préscolaire était de trois ans, le primaire de six ans et le secondaire de sept ans. La réforme éducative a fondu le primaire et les trois premières années du secondaire en un seul cycle appelé « l'enseignement fondamental ». Ce nouveau cycle s'étend sur neuf ans. Quant au cycle secondaire appelé désormais « le nouveau secondaire », il s'étend sur quatre années d'études.

Comparées au système scolaire québécois, les 13 années du cycle d'études classiques en Haïti représentent la somme des six années du primaire, des cinq années du secondaire et des deux années d'études collégiales au Québec. De plus, quand les jeunes disent qu'ils étaient en sixième, cinquième, quatrième, troisième ou seconde, ils faisaient référence à la nomenclature de l'ancien système scolaire, car la confusion persiste encore entre l'ancien et le nouveau vu que ce dernier n'est pas encore intégralement appliqué jusqu'à maintenant.

**Tableau 4.1a Profil sociodémographique des élèves (TI)**

<b>Profil sociodémographique (n=20)</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Sexe :</b>																				
. Garçon		x		x			x	x				x		x		x	x			
. Fille	x		x		x	X			x	x	x		x		x			x	x	x
<b>Ville de naissance :</b>																				
. Port-au-Prince		x	x		x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
. Villes de province (Cayes Léogane)	x			x																
<b>Âge :</b>																				
. 13-15 ans			x	x						x	x				x	x			x	x
. 16-18 ans	x	x			x	X	x	x	x			x	x	x			x	x		
<b>Scolarité :</b>																				
. 6 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> secondaire				x		X	x	x								x			x	x
. 4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> secondaire	x	x	x		x				x	x	x	x	x	x	x		x	x		



Ce tableau dépeint la façon dont ces élèves sont répartis dans leur milieu scolaire en fonction de leurs aptitudes linguistiques. Ainsi, ceux qui sont très faibles en français sont orientés vers les classes d'accueil dont la mission est de franciser les élèves ressortissants des pays non francophones. Les élèves haïtiens placés dans ce secteur sont ceux qui lors des tests de placement accusent de sérieuses difficultés en communication française orale et/ou écrite.

Un nombre quasi égal de jeunes se trouve respectivement au secteur régulier (11/20) et à l'accueil (9/20). Ceci est à la fois révélateur des lacunes en français de ces jeunes originaires d'un pays francophone d'où le placement dans les classes d'accueil, ce que plusieurs d'entre eux considèrent comme une relégation, mais aussi du bon niveau en français de la plupart d'entre eux, ce qui leur vaut le classement au secteur régulier. Nous verrons dans la section suivante, l'incidence du classement des élèves de l'accueil au temps II sur leur cheminement scolaire au secteur des adultes au temps III.

Toujours concernant les profils démographiques des élèves, des informations relatives à deux jeunes rencontrés sont consignées dans le journal de bord. Ce qu'il y a de particulier dans leur profil est qu'en plus d'être frères, l'aîné âgé de 18 ans, qui a été dirigé vers une école des adultes, a déjà sous sa responsabilité son petit frère, lui-même âgé de 16 ans.

Étant sur le point de dépasser l'âge de la scolarité obligatoire, on lui a déjà signifié son transfert à une école des adultes prévu pour l'année prochaine. Il est à signaler que leur père est rentré en Haïti tout de suite après les avoir parrainés au lendemain du séisme, ce qui a propulsé l'aîné au rôle de chef de famille avec tout ce que cela comporte de responsabilité d'adulte précoce pour ce jeune adolescent

### . Temps III

Couvrant la tranche de vie des élèves au temps III, le tableau 4.1c décrit l'évolution de leur parcours scolaire au Québec au cours des années 2011-2012. La lecture de ce tableau dénote quelques changements dans les parcours scolaires des jeunes. D'abord, même si la majorité, soit 14/20 des élèves, poursuit encore sa scolarité à la polyvalente Louis-Joseph Papineau, ils sont désormais 5/20 à fréquenter une autre école. Une autre élève n'a jamais fréquenté la polyvalente.

De plus, par rapport au temps II, ils sont 4/20 à avoir pu laisser le secteur de l'accueil pour intégrer soit le secteur régulier 2/20 et 2/20 l'école des adultes. Ainsi, ils sont maintenant 12/20 au secteur régulier, 6/20 en classe d'accueil comparativement à 9/20 au temps II et 2/20 au secteur de l'éducation des adultes. À signaler aussi que 17/20 élèves habitent toujours le quartier Saint-Michel

**Tableau 4.1c Profil sociodémographique des élèves (TIII)**

Profil sociodémographique (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>École :</b>																				
. Louis-Joseph Papineau			x	x			x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	
. Autres écoles	x	x			x	x				x										x
<b>Secteur :</b>																				
. Régulier				x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x				x
. Classe d'accueil			x					x	x								x	x	x	
. École des adultes	x	x																		
<b>Lieu de résidence :</b>																				
. Quartier Saint-Michel	x	x	x	x	x			x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	
. Autres quartiers						x	x			x	x									x

### . Mini-synthèse des caractéristiques sociodémographiques des élèves aux trois temps

Les données présentées sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves aux temps I, II et III aboutissent à plusieurs constats. D'abord, plus de la

moitié de ces jeunes (11/20) arrive au Québec entre 16 et 18 ans, ce qui les destine à un court passage au secteur des jeunes, puis à l'école des adultes pour la fin de leurs études secondaires. La situation pour les 13 à 15 ans (9/20) est différente parce qu'ils ont encore l'âge de la scolarité obligatoire. Or, ces jeunes qui viennent d'Haïti ont une perception négative de l'école des adultes qui, dans ce pays, est généralement réservée aux enfants en domesticité ou aux « vieux ».

Un autre constat est la présence importante de ces jeunes haïtiens issus d'un pays francophone en classe d'accueil, soit 9/20 au temps II et 6/20 au temps III. Leurs lacunes avérées en français oral ou écrit lors des tests de placement servent à justifier cette décision des instances scolaires de les placer en accueil.

Par ailleurs, ces jeunes ont pour la plupart exprimé leur frustration d'avoir été « reculés » en classe d'accueil qui fait office de secteur de francisation des élèves non francophones nouvellement arrivés au Québec dans les établissements secondaires du secteur des jeunes.

Enfin, le fait que la majorité de ces jeunes (17/20) a pour lieu de résidence le quartier Saint-Michel où ils fréquentent une école classée, par la Commission scolaire de Montréal (CSDM), parmi les écoles en milieu défavorisé constitue un indice que ces jeunes appartiennent à des familles de conditions socioéconomiques plus ou moins modestes ce qui rend encore un peu plus difficiles les conditions de poursuite de leur scolarité.

#### **4.2 Représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques**

Afin de répondre au premier objectif de la recherche, les propos de ces élèves haïtiens du secondaire visent à identifier leurs représentations sociales des facteurs



élucidant leur réussite/échec scolaire. Cette section propose d'identifier les représentations sociales des facteurs micro-sociologiques de la réussite/échec scolaire des élèves (4.2.1), méso-sociologiques (4.2.2) et macro-sociologiques (4.2.3).

#### **4.2.1 Représentations sociales des facteurs micro-sociologiques**

Dans ce qui va suivre, deux facteurs micro-sociologiques sont identifiés pour comprendre les représentations sociales de la réussite/échec scolaire chez ces jeunes : il s'agit de la participation individuelle (4.2.1.1) et des relations interpersonnelles des élèves (4.2.1.2), suivi d'une synthèse (4.2.1.3). Ces deux thèmes sont traités à l'intérieur du cadre chronologique à savoir les temps I, II et III.

##### **4.2.1.1 Participation individuelle des élèves**

Les données recueillies auprès des élèves autour du thème de la participation montrent une évolution de leur mode de participation aux activités scolaires et parascolaires à travers leurs expériences scolaires en Haïti et au Québec. Il faut préciser que trois types de participation ont été répertoriés : totale, limitée et non participation. La participation totale correspond à l'intérêt de l'élève pour participer à toutes les activités de la classe ou de l'école tant scolaires que parascolaires (les activités sportives comme le basket-ball, le volley-ball, le soccer et le hockey), les activités musicales et les excursions extrascolaires. La participation limitée est circonscrite aux activités académiques reliées à la classe. La non-participation réfère à l'attitude de l'élève qui ne s'implique dans aucune activité scolaire ou parascolaire de son école.

## . Temps I

Le tableau 4.2.1.1a apporte un éclairage sur la participation individuelle des élèves dans leur école en Haïti en ce qui concerne la participation comme telle et le profil scolaire du participant. Ainsi, l'élève devait raconter s'il participait ou non à toutes les activités de son école en Haïti.

**Tableau 4.2.1.1a Participation individuelle dans son école en Haïti (TI)**

Participation individuelle (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Participation totale :</b>																				
. Je participais à toutes les activités scolaires						X		x					x			x	x	x		
. J'étais très active						X		x					x							
<b>Participation limitée :</b>																				
. Je ne participais pas à toutes les activités.					x		x		x	x	x	x		x					x	x
. Je me concentrais sur mes études.										x		x								
. J'étais trop timide										x				x						
. Je préférais rester à la maison.					x									x						
<b>Non-participation :</b>																				
. Je ne participais à aucune activité.	x	x	x	x											x					
. C'était difficile.	x	x	x	x																
. À cause de l'insécurité	x																			

La lecture verticale révèle l'usage des termes les plus récurrents pour parler de leur participation aux activités scolaires et parascolaires en Haïti. Ainsi, pour exprimer la participation totale, les jeunes disent : « je participais à toutes les activités de mon école » et « j'étais très actif ou active ». Pour la participation limitée, ils racontent : « je ne participais pas à toutes les activités », « je préférais me concentrer sur mes études » et « j'étais trop timide ». Pour la non-participation, « je ne participais à aucune activité de mon école », « j'avais de la difficulté à l'école » et « je ne participais pas à cause de l'insécurité ».

Par ailleurs, une lecture horizontale permet de constater que les élèves qui disent avoir participé à toutes les activités scolaires et parascolaires en Haïti (6/20) sont très minoritaires et qu'ils ont en commun avec ceux qui ne participent pas à toutes les activités, soit de façon limitée (9/20) qu'ils disaient travailler tous bien à l'école et avaient de très bonnes notes.

De même, ceux qui déclarent n'avoir participé à aucune activité parascolaire (5/20) sont tout aussi très minoritaires. Ils ont tous en commun qu'ils ont des difficultés à l'école liées à des facteurs internes (dysfonctionnement des écoles après le séisme) et externes (l'insécurité en Haïti).

## . Temps II

Les informations recueillies auprès des élèves permettent de faire le point sur leur mode de participation dans leur école au Québec au temps II.

**Tableau 4.2.1.1b Participation individuelle dans son école au Québec (TII)**

Participation individuelle (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Participation totale :</b>																				
. Je participais à toutes les activités scolaires						x	x	x								x	x	x		
. Je suis très actif, ve						x		x												
<b>Participation limitée :</b>																				
. Je ne participais pas à toutes les activités.	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x					x	x
. Je préfère me concentrer sur mes études.										x										
. J'étais trop timide										x				x						
. Je préfère rester chez moi	x													x						
<b>Non-participation :</b>																				
. Je ne participe à aucune activité.															x					
. C'est difficile de m'adapter ici															x					

Une lecture verticale permet de voir qu'au Québec presque tous ces jeunes (19/20) participent de façon totale ou limitée aux activités scolaires ou parascolaires dans leur école. On peut aussi remarquer qu'un seul élève sur les 20 déclare n'avoir participé à aucune activité dans son école.

### . Temps III

Les données colligées pour le temps III et consignées dans le tableau 4.2.1.1c permettent d'observer une nette tendance à la participation limitée. D'abord, une lecture verticale du tableau permet de voir les termes employés par les jeunes pour parler de leur participation dans leur école au temps III.

**Tableau 4.2.1.1c Participation individuelle dans son école au Québec (TIII)**

Participation individuelle (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Participation totale :</b>																				
. Je participais à toutes les activités scolaires		x					x	x								x	X	x	x	
. Je travaille très dur à l'école								x												
<b>Participation limitée :</b>																				
. Je ne participais pas à toutes les activités.	x		x	x	x	x			x	x	x	x	x	x						x
. Je veux juste avoir de bonnes notes										x										
. Je ne suis pas trop intéressé aux activités parascolaires					x					x				x						
<b>Non-participation :</b>																				
. Je ne participe à aucune activité.															x					
. C'est difficile de m'adapter ici.															x					

Ceux qui ont affirmé avoir participé activement à toutes les activités scolaires et parascolaires dans leur école (7/20) disent : « je travaille très dur à l'école », tandis que ceux qui ont opté pour une forme de participation limitée (12/20) disent : « je

veux juste avoir de bonnes notes » et « je ne suis pas intéressé aux activités parascolaires ».

Ce tableau montre que les élèves qui participent activement, mais sous une forme limitée aux activités de leur école sont majoritaires (12/20). En même temps, ces élèves ont raconté avoir de très bons résultats scolaires. Les six élèves qui ont déclaré avoir participé à toutes les activités scolaires et parascolaires de leur école ont aussi fait état de très bons résultats scolaires. Enfin, seulement 3/20 élèves ont mentionné avoir enregistré des résultats scolaires qui ne sont pas très satisfaisants.

#### . Mini-synthèse de la participation individuelle aux trois temps

De ces données, il ressort que les jeunes rencontrés sont majoritairement des élèves qui, à travers toutes leurs expériences scolaires en Haïti comme au Québec, optent pour une participation active, mais limitée à leur école. Au temps I en Haïti, ils ont invoqué le climat d'insécurité et les réticences de leurs parents pour justifier cette forme de participation. Mais au Québec, il va de soi que ces facteurs ne sont plus à l'ordre du jour. Malgré tout, ils continuent de maintenir cette forme de participation qui privilégie essentiellement les affaires scolaires.

Par ailleurs, notons que cette participation limitée ne semble pas affecter leurs résultats scolaires voire leur rapport à l'école et au savoir scolaire. Et pour cause, aux trois temps, ces jeunes ont presque tous dit qu'ils aiment leur école et qu'ils sont satisfaits de leurs performances scolaires en Haïti comme au Québec.

Alors, on ne s'étonne pas si certains expriment au temps I comme aux temps II et III des termes comme « je préfère me concentrer sur mes études », « je veux juste avoir des bonnes notes », ou encore, « je ne suis pas intéressé aux activités



parascolaires » pour marquer de façon claire et sans équivoque leurs préférences pour les activités purement scolaires dans leur école.

#### **4.2.1.2 Relations interpersonnelles des élèves**

La particularité des relations interpersonnelles des élèves a pu être exprimée dans leurs récits.

##### **. Temps I**

Les données sur les relations interpersonnelles des élèves mettent en évidence trois types de relation qu'ils entretiennent avec les adultes et leurs camarades de classe. Ce sont : 1) des relations harmonieuses; 2) des relations mitigées; et 3) des relations problématiques.

Le tableau 4.2.1.2a fait le point sur ces relations au temps I en illustrant la réplique à l'énoncé suivant : Explique-moi tes relations avec tes camarades de classe et les adultes de ton école en Haïti.

Trois types de relations des élèves avec les adultes de leur école et leurs camarades de classe en Haïti sont identifiés. Pour ceux d'entre eux qui font état de la bonne relation qu'ils entretiennent avec des gens qu'ils côtoient dans le milieu scolaire, ils disent : « J'avais une bonne relation avec eux », « j'étais très à l'aise avec eux », « jamais de problème avec eux » et « j'étais toujours avec mes amis ».

Mais ceux qui soulignent le caractère mitigé de ces relations interpersonnelles disent : « C'était plus ou moins bien avec les adultes », « je n'aimais pas trop les élèves » et « les relations étaient plus ou moins normales avec les profs ».

Et enfin, ceux qui font état d'une mauvaise qualité de relation répondent « les profs ne m'aimaient pas », « mes relations avec les profs et le directeur n'étaient pas bonnes » et « les profs me donnaient beaucoup de copies à faire ». Ces énoncés évoquent le caractère négatif de leurs relations.

**Tableau 4.2.1.2a Relations interpersonnelles des élèves en Haïti (T1)**

Relations interpersonnelles (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Relations harmonieuses :																				
. J'avais une bonne relation avec élèves, profs et directeurs		x					x					x	x	x	x				x	x
. J'étais très à l'aise avec élèves, profs et directeurs	x			X					x											
. Jamais de problème						x														
. J'étais toujours avec mes amis																x				
Relations mitigées :																				
. C'était plus ou moins bien avec les adultes					x			x			x									
. Je n'aimais pas trop les élèves			x																	
. Les relations étaient + ou - normales avec les profs										x										
Relations problématiques :																				
. Les profs ne m'aimaient pas. Ils me donnaient des copies à faire																	x	x		
. Mes relations avec les profs et le directeur n'étaient pas bonnes.																		x		

La lecture horizontale témoigne que la majorité des élèves (13/20) ont une très bonne relation avec leurs enseignants, leurs camarades de classe et les directeurs de leur école. Ils sont 5/20 à avoir eu des relations plus ou moins bonnes avec eux et

seulement 2/20 déclarent avoir eu des relations d'une très mauvaise qualité avec les gens qu'ils côtoyaient dans leur école en Haïti.

## . Temps II

Il revient maintenant de présenter ce que les jeunes disent de leurs relations interpersonnelles dans les milieux scolaires depuis leur arrivée au Québec. Aussi, le tableau 4.2.1.2b rend compte de la nature de ces relations.

Ceux qui font état d'une relation d'une très bonne qualité disent : « C'est très chaleureux avec mes camarades et mes profs », « le directeur est cool » et « je me sens bien accueilli ». Par contre, ceux qui parlent d'une relation plutôt mitigée emploient les expressions : « Avec les profs, c'est pas trop chaleureux, pas trop distant non plus », « certains de mes camarades détestent les immigrants » et « un seul prof n'est pas gentil avec moi ».

Tableau 4.2.1.2b Relations interpersonnelles des élèves au Québec (TII)

Relations interpersonnelles (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Relations harmonieuses :																				
. C'est très chaleureux avec mes camarades et mes profs		x			x			x			x	x			x	x	x	x	x	x
. Je me sens bien accueilli ici			x	x					X											
. Le directeur est cool																				
Relations mitigées :																				
. Avec les profs, c'est pas trop chaleureux, mais pas distant non plus						X	x							x						
. Certains de mes camarades détestent les immigrants						X														
. Un seul prof n'est pas gentil avec moi										x										
Relations conflictuelles :																				
. Je ne me sens pas bien accueilli ici													x							
. Je n'ai aucune relation avec mes profs et mes camarades	x																			

Enfin, ceux qui qualifient de mauvaise leurs relations avec les adultes de leur école et leurs camarades de classe disent : « Je ne me sens pas bien accueilli ici » et aussi « je n'ai aucune relation avec mes profs et mes camarades de classe ».

Par ailleurs, une lecture horizontale montre qu'une bonne majorité des élèves (14/20) affirme avoir développé des relations très chaleureuses avec leurs camarades de classe et les adultes de leur école à leur arrivée au Québec. Quatre d'entre eux (4/20) évoquent des relations de qualité plus ou moins bonne et 2/20 parlent de relation de très mauvaise qualité.

Dans son ensemble, les relations que ces jeunes maintiennent avec les autres partenaires de leur milieu scolaire, sont plutôt positives et de nature à favoriser leur pleine intégration scolaire.

### . Temps III

Ces données rendent compte de l'évolution des relations que ces jeunes développent avec leurs enseignants et leurs camarades de classe. Le tableau suivant relève les énoncés employés par les jeunes pour parler de la nature des relations qu'ils entretiennent maintenant avec leurs camarades de classe et les adultes de leur école.

Ils peuvent se ranger dans trois catégories. Pour les relations harmonieuses, « c'est toujours très chaleureux avec mes profs et mes camarades », « c'est encore meilleur qu'auparavant » et « je m'entends très bien avec eux ». Pour les relations mitigées, « c'est plus ou moins bien avec les adultes et les amis » et « je ne me sens pas rejeté, mais j'ai pas toujours de meilleur ami ». Quant à la troisième catégorie évoquant les relations conflictuelles, les élèves n'en ont fait aucunement mention.



Tableau 4.2.1.2c Relations interpersonnelles des élèves au Québec (TIII)

Relations interpersonnelles (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Relations harmonieuses :																				
. C'est très chaleureux avec mes camarades et mes profs	x	x		x	x	x	X			x		x	x		x	X	x	x	x	x
. C'est encore meilleur qu'auparavant			x																	
. Je m'entends très bien avec mes profs et mes camarades								x	x											
Relations mitigées :																				
. Je ne me sens ni rejeté ni très aimé														x						
. C'est plus ou moins bien avec les profs et les amis											x									
Relations conflictuelles :																				

D'autre part, le tableau 4.2.1.2c révèle qu'une grande majorité des jeunes (18/20) évoque des relations très chaleureuses au temps III avec leurs camarades de classe et les adultes de leur école. Ils sont 2/20 à avoir qualifié de mitigées ces relations. Et autre fait digne d'être souligné, aucun d'entre eux n'a fait état de relation de mauvaise qualité qu'ils entretiendraient maintenant avec les autres partenaires de leur environnement scolaire tels que leurs enseignants, leurs camarades, les membres de la direction de leur établissement.

#### . Mini-synthèse sur les relations interpersonnelles aux trois temps

Il ressort clairement des données présentées aux temps I, II et III que les expériences scolaires de ces jeunes en Haïti comme au Québec sont marquées par des relations globalement positives avec leurs pairs et les adultes des milieux scolaires dans lesquels ils évoluent. Par ailleurs, au début de leur scolarité au Québec, la

plupart de ces jeunes paraissaient un peu timides, hésitant à s'ouvrir aux autres. Ils ont eu l'air d'avoir, à leur arrivée au Québec, les mêmes réflexes, la même attitude envers les autres, empreinte de méfiance, qu'ils gardaient quand ils étaient en Haïti. C'est peut-être la raison pour laquelle ils percevaient cette tiédeur, voire cette tension dans leurs relations avec les nouveaux camarades de classe. Mais, après deux ans passés dans le milieu scolaire, ils ont visiblement gagné en assurance et en confiance.

On comprend alors pourquoi au temps III aucun d'eux n'a fait état de relation négative avec leurs pairs et les adultes de leur école. Aussi, les thèmes les plus couramment entendus pour décrire la nature des relations qu'ils entretiennent désormais avec leurs pairs et les adultes de leur école sont : « rapports chaleureux », « relations amicales avec les autres » et « je m'entends bien avec eux ». Il ne fait aucun doute que ces relations positives sont l'un des gages du succès de leur intégration et de leurs parcours scolaires dans la nouvelle société d'accueil.

#### **4.2.1.3 Synthèse sur les représentations sociales des facteurs micro-sociologiques**

À la lecture des données sur la participation individuelle et les relations interpersonnelles des élèves aux temps III, on s'aperçoit que ces jeunes ont bien intégré les facteurs micro-sociologiques qui sont connus pour leur influence positive sur les parcours scolaires des élèves. En effet, s'agissant du facteur de la participation individuelle, s'il faut bien relativiser leur degré d'appropriation de ce facteur au regard du nombre des élèves qui, à chacun des trois temps chronologiques, déclarent avoir participé de façon active à toutes les activités scolaires et parascolaires de leur école, force est de reconnaître qu'ils sont en même temps une forte majorité à avoir affirmé qu'ils ont participé activement à toutes les activités scolaires de leur classe.

De plus, ces jeunes, qui optent pour une participation réduite dans leur école, sont tous en situation de réussite scolaire, ce qui apporte la preuve qu'ils préfèrent consacrer plus de temps aux activités proprement scolaires quitte à accumuler un peu de retard sur le plan de l'intégration socioscolaire. Ils arrivent à l'école québécoise avec une mentalité et une culture scolaire qui les incite à privilégier le travail proprement scolaire pour garantir leur réussite. Il serait illusoire de penser que cette mentalité disparaîtrait du jour au lendemain.

Par ailleurs, il n'est pas sans intérêt de souligner également les thèmes récurrents dans l'univers discursif de ces jeunes quand ils parlent de leur participation dans leur école en ces termes : « j'aime l'école », « je suis un élève actif », « je suis très satisfait de mes résultats scolaires » et « je préfère me concentrer sur mes études ». Ces thèmes dénotent un rapport à l'école et aux savoirs scolaires très positif qui peut conditionner le succès des parcours scolaires des jeunes.

S'agissant de leurs sphères de relations interpersonnelles, on peut remarquer que dans l'ensemble ces jeunes n'ont pas eu au cours de leurs expériences scolaires tant en Haïti qu'ici au Québec de graves problèmes relationnels qui seraient de nature à compromettre leur destin scolaire. Les rares élèves qui relatent ces problèmes au temps II, déclarent qu'il y a eu une grande amélioration de leurs relations tant avec leurs camarades de classe qu'avec leurs enseignants et autres adultes de leur école au temps III.

Aussi, les thèmes les plus courants qu'ils emploient pour décrire leurs relations interpersonnelles dans leur école sont : « C'est très chaleureux avec mes profs et mes camarades », « c'est très amical avec eux », « mes rapports avec eux sont devenus meilleurs » et « je m'entends très bien avec eux ». Il semble que ces jeunes ont appris à décoder les valeurs présentes dans les relations humaines de leur nouvelle société et profitent maintenant des retombées d'une relation de qualité avec les pairs

et les adultes du milieu scolaire. Ces relations chaleureuses et amicales exercent une influence positive sur la réussite scolaire des élèves.

#### **4.2.2 Représentations sociales des facteurs méso-sociologiques**

Cette section présente les données qui élucident les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des jeunes haïtiens arrivés à l'école montréalaise après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti. Deux facteurs méso-sociologiques sont abordés ici : la famille de l'élève (4.2.2.1) et l'école qu'il fréquente (4.2.2.2), suivi d'une synthèse (4.2.2.3).

##### **4.2.2.1 Famille des élèves**

Ces données sur la famille révèlent trois types de profil aux caractéristiques physiques, socioculturelles et socioéconomiques.

##### **. Temps I**

Le tableau 4.2.2.1a résume les informations sur les profils physiques, socioculturels et socioéconomiques des familles des jeunes au temps I, soit en Haïti. Dans cette étude, une famille est considérée nombreuse du moment qu'elle se compose de plus de cinq personnes.

Et en raison de la place qu'occupe la famille élargie dans la culture haïtienne, il n'est pas étonnant de trouver une famille avec dix membres alors que la famille nucléaire se compose de cinq personnes : le père, la mère et trois enfants.

D'abord, ce tableau présente les expressions les plus couramment utilisées par ces jeunes pour dresser les profils physiques, socioculturels et économiques de la

famille dans laquelle ils vivaient en Haïti avant leur immigration au Québec. Pour des raisons de commodité, la plupart de ces énoncés sont légèrement écourtés : 1) le profil physique (« Il y avait cinq personnes dans ma famille », « mes parents sont mariés et vivaient ensemble », « mes parents sont divorcés, séparés » et « mes parents sont morts »); 2) le profil socioculturel (« mes parents ont fait des études secondaires et universitaires », « mes parents décidaient seuls et nous les enfants, on obéissait » et « ils discutaient avec nous avant de décider ») et enfin, 3) le profil socioéconomique (« ils travaillaient et avaient de quoi s'occuper de moi »).

**Tableau 4.2.2.1a Famille des élèves en Haïti (TI)**[illegible]



. Revenu suffisant	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	X	x	x	x	X	x	x	x	x
. Mes parents travaillent et peuvent s'occuper de moi																			
. Revenu insuffisant																			

Ces énoncés permettent de se faire une idée des cadres familiaux à l'intérieur desquels ils ont grandi en Haïti.

Par ailleurs, on constate que six élèves sur 20 (6/20) ont vécu dans des familles divorcées, séparées ou monoparentales. Autre fait, neuf élèves sur vingt (9/20) appartiennent à des familles composées de plus de cinq personnes. Par contre, on retiendra aussi que ces enfants ont majoritairement (19/20) grandi dans des familles scolarisées qui pouvaient leur apporter le soutien nécessaire à la poursuite de leur scolarité en Haïti.

Il convient aussi de noter que tous ces jeunes (20/20) affirment que leurs parents avaient les moyens financiers nécessaires pour subvenir à leurs besoins.

Une autre révélation de ce tableau est que la moitié de ces jeunes (10/20) déclare que leurs parents prenaient le temps de discuter avec eux avant de prendre les décisions les concernant. Enfin, on note que parmi ces jeunes, il y en a quatre qui ont déclaré avoir perdu au moins un de leurs parents (4/20) et deux d'entre eux ont perdu leurs deux parents (2/20) lors du séisme du 12 janvier 2010.

## . Temps II

De prime abord, notons que les jeunes qui ont immigré au Québec au lendemain du tremblement en Haïti allaient dans leur grande majorité vivre au sein de nouvelles familles. Cette situation a été bouleversante pour la plupart d'entre eux qui se sont considérés comme des étrangers au sein de ces nouvelles structures familiales.

Ainsi, rien d'étonnant s'ils n'ont pas été capables la plupart du temps de fournir des informations relatives au niveau de scolarité, aux activités journalières des membres de ces nouvelles familles d'adoption.

Le tableau 4.2.2.1b apporte quelques détails sur les profils des nouvelles familles de ces jeunes arrivés au Québec. Afin de décrire le profil physique des familles des élèves rencontrés, voici ce qu'ils ont raconté : 1) pour le profil physique (« ma famille a cinq personnes », « je vis ici avec mon père et ma belle-mère », « je vis ici avec ma mère », « j'habite ici avec mes deux parents », « j'habite avec ma sœur/ma tante/mon oncle » et « j'ai été accueilli ici par des étrangers/une amie de mes parents en Haïti »); 2) pour le profil socioculturel (« ils ont un niveau secondaire », « je ne sais rien quant à leur niveau d'étude », « ils discutent avec nous avant de décider » ou encore « ils décident tout seuls »; et 3) pour le profil économique (« ils travaillent et ont de quoi s'occuper de moi » ou encore « ils ne travaillent pas »).

Ce tableau saisit avec plus de nuance les profils de ces nouvelles structures familiales dans lesquelles les jeunes allaient s'insérer à leur arrivée dans la société d'accueil. C'est ainsi qu'on peut d'abord observer que près de la moitié d'entre eux (8/20) vivent avec un seul des deux parents (mère ou père) ou avec une personne qui peut être considérée soit un proche parent (frère, sœur), soit un membre de la famille élargie (tante, oncle, cousin, cousine) ou simplement quelqu'un avec qui ils n'ont aucun lien de parenté.

En tout et pour tout, ils sont seulement six sur vingt (6/20) à habiter avec leurs deux parents. Il convient de noter aussi que sept sur vingt (7/20) vivent dans des familles pléthoriques qui atteignent parfois le chiffre de 15 personnes.



<b>Revenu suffisant</b> . Mes parents travaillent et/ou peuvent s'occuper de moi	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
<b>Revenu insuffisant</b> . Mes parents ne travaillent pas																X					

Aussi, une bonne majorité de ces jeunes (13/20) déclarent que le style d'autorité qui prévaut au sein de ces familles est le modèle autoritaire consistant pour les adultes à décider seuls sans consulter les jeunes sur les affaires qui les concernent. On peut alors soupçonner que cette situation pourrait constituer une source de friction et de discorde entre ces jeunes et les membres de leurs nouvelles familles d'adoption.

### . Temps III

Au temps III, les jeunes ont raconté que leur situation familiale est quasiment restée la même entre le temps II et le temps III. La lecture du tableau 4.2.2.1c en témoigne. Ces unités de sens qu'ils ont employées soulignent d'une part, le fait que leur situation familiale est demeurée, à quelques exceptions près, la même qu'au début de leur séjour au Québec et celui d'autre part, de savoir s'ils reçoivent ou non du soutien à la maison pour la poursuite de leur scolarité au Québec.

Ainsi, pour indiquer qu'il n'y a pas de changement, ils disent : « Je vis toujours avec ma tante et mon oncle », « je vis toujours avec mon père et mes frères », « j'habite toujours avec ma mère » et « je vis maintenant avec ma belle-mère ». Pour souligner le type de soutien qu'ils reçoivent, ils disent : « ils m'encadrent » ou « je ne reçois aucune aide pour mes devoirs ». Autant dire, la grande majorité des jeunes (18/20) ne signale aucun changement de leur situation familiale.

Cela dit, ils continuent d'évoluer au sein des mêmes familles qui les ont accueillis à leur arrivée au Québec avec toutes les conditions d'accueil dont ils ont pu



bénéficier. Deux jeunes seulement sur les vingt (2/20) signalent avoir changé de famille, mais ils soulignent qu'ils continuent de recevoir dans ce nouveau contexte familial le soutien qui leur est nécessaire à la poursuite de leur scolarité au Québec.

**Tableau 4.2.2.1c Famille des élèves au Québec (TIII)**

<b>Famille des élèves (n=20)</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Profil physique :</b>																				
. Grande taille . Ma famille a plus de 5 personnes						X		x	x					x				x	x	x
. Petite taille . Ma famille a moins de 5 personnes	x	x	x	X	x		x			x	x	x	X		X	x	x			
. Statut/situation familiale . Je vis ici avec mes deux parents	x		x						x			x							x	x
. Je vis toujours avec ma tante/mon oncle		x			x					x	x				X	x	x	x		
. Mes parents ne sont pas mariés. Je vis avec mon père et ma belle-mère				X		X	x	x					x							
<b>Profil socioculturel :</b>																				
<b>Parents : scolarité primaire</b>																				
<b>Parents : scolarité secondaire et plus</b> . Mes parents ont une scolarité secondaire et post secondaire	x	x	x		x	X		x	x	x	x	x		x	X	x		x	x	x
<b>Style d'autorité familial</b>																			x	
Style autoritaire . Mes parents décident seuls	x	x	x	X	x	X	x	x		x			x		X		x			x
Style démocratique . Mes parents discutent avec les enfants avant de décider									x		x	x		x		x		x		
<b>Aide pour les devoirs</b>																				
. Je reçois du soutien de mes parents pour mes devoirs		x			x	X			x	x	x	x		x	X	x			x	x
. Ils ne m'encadrent pas pour mes devoirs							x											x		
<b>Profil socioéconomique :</b>																				
. Revenu suffisant . Mes parents travaillent et/ou peuvent s'occuper de moi	x	x	x	X	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
<b>Revenu insuffisant</b> . Mes parents ne travaillent pas															X					



De même, une bonne majorité des élèves (12/20) affirme recevoir de l'aide au devoir au sein de leur famille et seulement deux d'entre eux ont affirmé le contraire (2/20).

#### . Mini-synthèse sur la famille des élèves

L'examen des données colligées sur la famille permet de faire au moins deux constats. Le premier est le profond ancrage familial de ces jeunes qui ont évolué en Haïti dans des familles où ils vivaient visiblement heureux jusqu'au cataclysme qui les a obligés à quitter précipitamment leur pays natal pour immigrer au Québec afin de poursuivre leur scolarité. Ces familles haïtiennes étaient tout de même des familles scolarisées, privilégiant dans leur majorité le modèle démocratique comme style d'autorité familiale, et dotées des moyens économiques suffisants pour offrir à leurs jeunes un cadre propice à leur épanouissement.

Le second constat concerne le profil des familles qui les ont accueillis au Québec. S'il est vrai que, comparées aux familles haïtiennes, ces nouvelles familles sont loin de combler leurs besoins affectifs, d'où les sentiments nostalgiques que certains d'entre eux ont exprimés dans leurs récits, force est de reconnaître que ce sont des familles dotées d'un certain capital culturel et de ressources financières nécessaires pour répondre à leurs besoins fondamentaux et leur offrir des conditions favorables au bon déroulement de leurs cheminements scolaires.

Certes, le style autoritaire qui prévaut au sein de ces nouvelles familles est de nature à créer des points de friction avec les jeunes qui se trouvent à un stade de leur vie où ils peuvent être de moins en moins disposés à tolérer une tutelle autoritaire qui n'est pas exercée par leurs parents légitimes.

Cependant, le fait que la société d'accueil consacre certains droits de la personne humaine considérés comme inviolables et inaliénables, droits dont les

nouveaux parents sont forcément imbus, et grâce au travail de socialisation et d'information réalisé par l'école, ces jeunes sont à l'abri de certains abus et tout ceci peut exercer des effets adoucissants sur cette tutelle.

Le moins qu'on puisse dire est que les jeunes, qui sont arrivés au Québec imprégnés d'un sens de la famille, pourront, grâce au soutien reçu dans leurs nouvelles familles, espérer la réussite de leurs parcours scolaires au sein de la société d'accueil.

#### **4.2.2.2 École des élèves**

Les caractéristiques des écoles qu'ils ont fréquentées en Haïti et au Québec reposent sur le type d'école, le matériel scolaire utilisé, la motivation des enseignants, l'encadrement des élèves, les matières au programme curriculaire et la discipline de l'école.

##### **. Temps I**

À ce stade de leur parcours migratoire, les jeunes ont décrit leurs expériences dans le milieu scolaire de leur pays d'origine. Ils ont partagé ce qu'offrait ce milieu pour répondre à leurs besoins éducatifs, mais aussi, les insuffisances, certaines déficiences qui causaient leur insatisfaction voire leurs frustrations.

Une lecture verticale du tableau 4.2.2.2a permet de retenir quelques-unes des expressions utilisées par les jeunes pour décrire divers aspects de leur école en Haïti. Pour décrire le type d'école, ils ont dit : « J'étais dans une école secondaire privée de Port-au-Prince » et « j'étais dans une école congréganiste de Port-au-Prince ». Pour



. La discipline était sévère	x	x	x	x	X	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
. Le prof te frappait quand tu connaissais pas tes leçons																					
. La discipline était souple								x	x												

En ce qui concerne les enseignants, ils disent que « les enseignants étaient motivés et faisaient bien leur travail », « tous les enseignants n'étaient pas compétents », « ils ne me donnaient pas envie d'apprendre » et « tu devais tout copier et étudier tout par cœur ».

Pour décrire les aspects académique et curriculaire, ils disent que : « je trouvais les programmes difficiles », « il y avait beaucoup de matières, je préférais les maths », « j'aimais seulement la biologie ». Pour parler de la discipline : « il y avait beaucoup de discipline », « les profs te punissent et te frappent », « ils te forcent à faire les devoirs », « les profs étaient très méchants », « le directeur était méchant », « j'avais peur d'être frappée par les enseignants et le directeur, c'est pourquoi, je faisais mes devoirs et obéissais aux adultes ».

Pour des raisons de commodité et conformément au principe de la condensation et de la réduction des données dans une analyse thématique, les thèmes les plus récurrents et les plus représentatifs de leurs univers discursifs ont été sélectionnés pour décrire leur réalité. Une lecture horizontale permet de faire trois observations. La première est que ces jeunes ont fréquenté les écoles urbaines de Port-au-Prince (18/20) et de villes de province qui sont Les Cayes et Léogane (2/20). La deuxième est que la grande majorité des jeunes (18/20) a déclaré avoir été bien encadrée dans leur école et satisfaite de la qualité des enseignements dispensés par leurs enseignants.

Par contre, ils représentent aussi une forte majorité (18/20) qui a décrit la discipline de leur école et ceux qui l'appliquaient comme répressive et autoritaire ce

qui ne les a pas empêchés d'aimer leur école et d'être satisfaits du travail fourni par la plupart de leurs enseignants. On retiendra enfin que 2/20 jeunes ont dit avoir été mal encadrés dans leur école et insatisfaits de la qualité des prestations de leurs enseignants, 4/20 ont fait état de leur haine pour les matières scolaires tandis qu'ils sont 16/20 à déclarer tout le contraire concernant la qualité de leur rapport aux savoirs scolaires.

## . Temps II

À leur arrivée à l'école québécoise qui représentait pour eux un univers complètement inconnu, ces jeunes nourrissaient beaucoup de doutes, d'inquiétudes et d'interrogations. Si pour certains, cette nouvelle aventure scolaire représentait une opportunité de faire des études dans un pays où les diplômes obtenus sont très reconnus, voire prisés sur le marché international, d'autres se demandaient perplexes s'ils allaient pouvoir s'adapter à ce nouveau système scolaire étant donné les déficiences notoires du système scolaire où ils ont fait une partie de leurs parcours scolaires et les nombreuses lacunes qu'ils avaient le sentiment d'accumuler au cours des années de scolarisation en Haïti.

Le tableau 4.2.2.2b permet de détailler ce qu'ils ont connu à leur arrivée à l'école montréalaise en fonction de leurs habiletés cognitives individuelles ou leurs performances lors des tests de français et de mathématiques auxquels ils ont été soumis afin de déterminer leur niveau de scolarité par rapport au système québécois.

Une lecture verticale permet de relever les énoncés qu'ils ont utilisés pour décrire l'école fréquentée à leur arrivée au Québec. Pour le type d'école, ils rapportent que « Mon école est une grande école, elle a tout ce qu'il faut » et « j'ai été bien accueilli ». Ils évoquent le fait que le matériel utilisé reste les notes de cours et les manuels tout en précisant le travail en équipe.





. Discipline souple, je trouve la discipline bien et le directeur est cool	x	x	x	X	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	X	x	x
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

En ce qui concerne les matières scolaires, ils expliquent leurs préférences : « je n'aime pas les maths, j'ai des difficultés en math », « j'aime le français et l'histoire » et « je m'adapte bien aux programmes scolaires ». Pour la discipline, ils la comparent à Haïti : « je trouve très bien la discipline », « c'est moins sévère qu'en Haïti » et « le directeur est cool, chaleureux et abordable ». Cet univers thématique traduit d'une manière générale tout le bien que disent les jeunes de l'école québécoise.

La lecture horizontale du tableau 4.2.2.2b permet de saisir avec plus de nuances les sentiments des élèves à l'égard de l'école de la société d'accueil. C'est ainsi qu'on peut faire quatre observations grâce à ce type de lecture. La première est qu'en majeure partie (12/20), ils décrivent leur école comme étant une école grande, bien équipée et accueillante. Une plus grande majorité d'entre eux (19/20) ont déclaré y être bien encadrés à leur arrivée et s'être bien adaptés à la façon d'enseigner de leurs enseignants dont ils sont satisfaits de la qualité des prestations. Une majorité (18/20) a affirmé aussi s'être adaptée aux programmes scolaires et aussi ses préférences pour certaines matières comme le français, l'histoire et même les mathématiques.

Enfin, ils se sont aussi unanimement (20/20) prononcés sur la discipline de leur école qu'ils qualifient de souple, de correcte et de beaucoup moins sévère que celle à laquelle ils étaient habitués durant toute leur scolarité en Haïti. Quant au directeur de l'école qui est à leurs yeux le symbole de cette forme de discipline, ils le trouvent cool, chaleureux et abordable.



Il faut signaler également trois autres cas de changement d'école en plus des deux départs pour l'école des adultes. Mis à part ces deux notables modifications, rien n'a changé quant à leur profil scolaire.

La lecture attentive de ce tableau permet de voir que les élèves sont satisfaits de leur vécu scolaire au temps III : « Je comprends parfaitement maintenant mes enseignants », « je m'adapte très bien, mes résultats sont meilleurs », « je travaille toujours très dur » et « enseigner avec nous est amusant et adorable ». Ces énoncés montrent que le processus d'intégration scolaire se trouve pour la grande majorité d'entre eux sur la bonne voie.

Une lecture horizontale indique qu'une bonne majorité des élèves (14/20) continue de fréquenter la même école. Une majorité encore plus forte d'entre eux (16/20) a déclaré qu'ils sont en situation de réussite scolaire et qu'ils sont encore très motivés à poursuivre leurs études au Québec. Autre fait, au moins sept élèves sur 20 se trouvent encore en classe d'accueil et pour la plupart d'entre eux, deux ans après leur arrivée à l'école québécoise. On peut observer enfin que les élèves demeurent unanimes sur des questions relatives aux méthodes pédagogiques, au matériel didactique utilisé par les enseignants du Québec, à la qualité de l'encadrement qu'ils reçoivent dans leur école et à la nature souple de la discipline qui y règne.

#### Mini-synthèse sur l'école des élèves

L'analyse des données aux temps I, II et III sur le thème de l'école a permis de constater qu'en dépit de leurs lacunes supposées, de leurs doutes et de leurs inquiétudes, ces incertitudes du début face à l'inconnu et surtout de difficiles conditions d'installation pour la plupart d'entre eux dans le pays d'accueil, les élèves haïtiens qui ont immigré au Québec au lendemain du séisme sont sur le point de réussir le pari de leur intégration scolaire. En effet, compte tenu des différences entre

les deux systèmes scolaires québécois et haïtien, ce n'était vraiment pas un pari gagné d'avance d'autant que certains de ces élèves aient eux-mêmes reconnu les nombreuses lacunes notamment en mathématique et en français qu'ils devaient combler afin de pouvoir s'adapter aux programmes scolaires québécois.

Ainsi, il a sauté aux yeux que la plupart des jeunes sous-estimaient leurs potentialités et surtout leurs capacités à se motiver voire se mobiliser en vue d'assurer leur réussite scolaire dans des contextes socioscolaires les plus difficiles et éprouvants. Cette intégration quasi réussie à l'école québécoise permet d'avancer que malgré des déficiences avérées, le système scolaire haïtien conserve tout de même un niveau de compétitivité internationale lui permettant de produire des élèves capables de s'intégrer dans des systèmes scolaires internationaux réputés de loin beaucoup plus performants et efficaces. Une forte majorité des jeunes rencontrés a déclaré avoir été bien encadrée dans leur école respective et satisfaite de la qualité des enseignements reçus, et ceci en dépit de certaines méthodes autoritaires employées par la plupart des enseignants et des responsables d'école, ce qu'ils ont eux-mêmes dénoncé au cours de leurs récits.

On remarque également que l'école québécoise ayant pris la mesure des enjeux liés à leur intégration scolaire a mis en place un dispositif d'accueil et de soutien scolaire adéquat qui a facilité le processus d'intégration. C'est ainsi qu'ils ont majoritairement affirmé avoir été bien accueillis dans leur école respective et y ont trouvé toutes les ressources humaines et matérielles nécessaires pour réussir leur scolarité au Québec.

Enfin, leurs propos sur l'école éclairent la conception qu'ils se font des deux modèles d'éducation qu'ils ont connus. Cette conception peut se résumer de la façon suivante : si dans l'école haïtienne, la réussite scolaire et éducative n'est presque pas concevable sans la contrainte, à l'école québécoise, on a juste besoin de la motivation



pour réussir à l'école et non la contrainte corporelle qu'un individu s'arrogerait le droit d'exercer sur un autre sous prétexte de vouloir l'éduquer.

À cet égard, deux thématiques employées par les jeunes dans nos différents tableaux traduisent ces deux conceptions des moyens pour parvenir à la réussite scolaire. Si la première expression nous fait voir à quel prix certains élèves haïtiens réussissaient à l'école : « J'avais peur d'être frappée par les enseignants et le directeur, c'est pourquoi je faisais mes devoirs et obéissais aux adultes », on voit dans le second thème toute la différence que cette jeune a su faire entre nous enseigner et enseigner avec nous : « Enseigner avec nous est amusant et adorable ». Dans ce dernier modèle pédagogique, l'élève joue un rôle d'acteur au même titre que l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage, ce qui exclut le recours à toute forme de coercition physique, psychologique ou de violence pour contraindre l'élève à apprendre.

#### **4.2.2.3 Synthèse sur les représentations sociales des facteurs méso-sociologiques**

L'examen des données sur les représentations sociales des facteurs méso-sociologiques permet de voir à quel point ces facteurs ont pu exercer leurs influences positives sur les parcours scolaires des jeunes aux trois temps. En effet, la famille qui les a vus grandir et l'école qu'ils ont fréquentée en Haïti et au Québec ont joué un rôle déterminant dans leur rétention scolaire et par voie de conséquence dans leur réussite scolaire.

En ce qui concerne la famille, les données ont montré qu'ils avaient de profondes attaches et de fortes valeurs familiales avant d'immigrer au Québec. La fragilité de certaines structures familiales comme les familles séparées, divorcées ou

monoparentales a été compensée par le niveau de scolarité des chefs de ces familles et les moyens financiers dont ils disposaient pour non seulement leur assurer un soutien scolaire, mais aussi pour subvenir à leurs besoins fondamentaux, facilitant ainsi la poursuite de leur scolarité dans des conditions optimales.

En résumé, le niveau de scolarité des familles en Haïti et au Québec et les ressources financières dont disposent les familles pour accompagner les enfants dans leurs parcours scolaires peuvent être considérés comme des facteurs expliquant leurs bons résultats scolaires dans les systèmes scolaires tant haïtien que québécois. Force est de souligner que les méthodes pédagogiques et disciplinaires autoritaires et répressives utilisées dans l'école haïtienne et le style d'autorité familiale plutôt autoritaire exercé en général au sein des familles de ces jeunes au Québec ont eu peu d'effets négatifs sur leur travail scolaire.

On retient également que les expressions les plus couramment utilisées par eux pour décrire leurs familles aux trois temps sont : « Ici, ils m'encadrent », « je reçois du soutien pour mes devoirs », « ils ont de quoi s'occuper de moi », « ils discutent avec nous avant de décider ». On voit bien la profondeur du sentiment de sécurité affective et matérielle qu'ils expriment par rapport à leurs familles en Haïti et au Québec, ce qui n'est sans doute pas sans conséquence sur leurs bonnes performances sur le plan scolaire.

En ce qui a trait à l'école qu'ils fréquentaient en Haïti et au Québec, les élèves ont majoritairement reconnu la qualité de l'enseignement et de l'encadrement dont ils ont tiré profit dans leurs écoles en Haïti et au Québec. En effet, force est de rappeler qu'en Haïti, les jeunes ont tous fréquenté des écoles urbaines qui sont beaucoup mieux pourvues par rapport aux écoles en milieu rural.

De plus, plusieurs ont fréquenté des écoles confessionnelles appelées encore écoles congréganistes figurant parmi les écoles les mieux équipées du pays et ceci, tant sur le plan de l'infrastructure physique que de l'équipement en termes de professeurs compétents et de matériels didactiques. Rappelons que ces écoles maintiennent des standards curriculaires compatibles avec les écoles de pays francophones comme la France et le Canada. Ainsi, on ne s'étonne pas du niveau de compétitivité internationale de la formation dispensée par ces écoles et l'aisance avec laquelle les élèves qui en sont les produits peuvent intégrer les systèmes scolaires des autres pays francophones.

Au Québec, l'école fréquentée par la grande majorité de ces jeunes (Louis-Joseph Papineau) est une école classée par la CSDM parmi les écoles en milieu socioéconomiquement défavorisé et qui applique un programme d'appui spécial à la réussite scolaire. Les jeunes haïtiens arrivés à l'école Louis-Joseph Papineau au lendemain du séisme ont pu bénéficier d'un programme de soutien scolaire, lequel a créé un environnement scolaire adéquat et a accéléré leur intégration dans le système scolaire québécois.

Quelques-unes des expressions, qu'ils ont le plus fréquemment utilisées aux trois temps, traduisent d'une part la qualité de leurs rapports à l'école : « J'étais très bien encadré dans mon école », « les enseignants étaient motivés et expliquaient beaucoup », « j'aime l'école », « mon école est une bonne école et a tout ce que j'ai besoin », « je m'adapte très bien à la façon d'enseigner de mes profs ici, les enseignants et le directeur sont très gentils et chaleureux, je travaille très dur » et celle de leurs résultats scolaires : « mes résultats sont très bons, mes résultats sont meilleurs maintenant ». Elles semblent traduire aussi le rôle que joue l'école dans leur persévérance scolaire ou leurs dispositions au travail scolaire et à leur réussite.

### 4.2.3 Représentations sociales des facteurs macro-sociologiques

Les facteurs macro-sociologiques, qui facilitent la compréhension des représentations sociales de la réussite/échec scolaire de ces jeunes haïtiens, consistent en leur résistance scolaire (4.2.3.1), l'emploi et les études (4.2.3.2); la vision sociale de la réussite (4.2.3.3); l'impact du séisme et l'expérience migratoire (4.2.3.4), suivi d'une synthèse (4.2.3.5).

#### 4.2.3.1 Résistance scolaire

Le tableau 4.2.3.1 présente les données relativement aux valeurs et aux principes qui fondent l'attitude ou certains types de comportement affichés par les jeunes dans leur école en Haïti et au Québec.

Tableau 4.2.3.1a Résistance scolaire (TI)

Résistance scolaire (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Attitude de résistance active</b>																				
. Quand on demandait une chose on faisait une autre.		x																		
<b>Attitude de résistance passive</b>																				
. J'avais peur d'être frappé, donc, j'obéissais			x																	
. J'étudiais pour qu'on me fouette pas											x								x	
. On battait les gens, donc, je prenais mes précautions								x		x								x		
. Je suis pas une fille qui se laisse piétiner, mais je respecte les gens					x															
<b>Attitude de résistance soumise</b>																				
. J'étais un élève gentil qui donnait pas de problème.				x										x	x					
. J'étais une élève très disciplinée et très soumise.	x					x	x		x			x	x			x	x			x

## . Temps I

Les données présentées au tableau 4.2.3.1a autour du thème de la résistance scolaire au temps I permettent de classer, en trois catégories, les attitudes des jeunes envers les valeurs, les normes et autres règlements disciplinaires appliqués par leurs enseignants et les autres membres du personnel de direction de leur école en Haïti. Il s'agit de l'attitude de : 1) résistance active; 2) résistance passive; et 3) résistance soumise. L'attitude de résistance active peut être attribuée à des jeunes qui rejettent l'autorité et le respect des règlements disciplinaires exigés par les écoles fréquentées. L'attitude de résistance passive peut être attribuée aux jeunes qui respectent les normes et règlements disciplinaires par la peur du châtement. L'attitude de résistance soumise peut être attribuée à des élèves ayant déjà accepté dans leurs familles, les valeurs et les normes qu'ils ont à respecter lorsqu'ils fréquentent l'école.

La lecture verticale du tableau 4.2.3.1a permet de voir les expressions qu'ils emploient pour parler de leur attitude vis-à-vis de la discipline imposée dans leur école. Pour ceux qui manifestent des réactions de résistance active, ils disent : « on faisait pas ce qu'on demandait à l'école » ou « quand on demandait une chose on faisait autre chose ».

Pour ceux qui manifestent des réactions de résistance passive, ils disent : « j'avais peur d'être frappé, c'est pourquoi j'obéissais aux adultes », « j'étudiais pour qu'on me fouette pas », « on battait les gens, donc, je prenais mes précautions », mais aussi, « je ne suis pas une fille qui se laisse piétiner, mais je respecte les gens ». Pour ceux qui manifestent des réactions de résistance soumise, ils disent : « j'étais une élève gentille qui donnait pas de problème », « j'étais une élève très disciplinée » ou encore « j'étais un élève très soumis ».





Une lecture verticale permet d'identifier quelques-uns des termes les plus récurrents indiquant leur comportement vis-à-vis des normes disciplinaires de leur école et les adultes chargés de les faire respecter. Ces termes qui traduisent tous un respect scrupuleux de la discipline pourraient analytiquement se ranger dans trois nouvelles catégories.

La première pourrait être qualifiée de discipline par réflexe : « Ici c'est moins strict, donc, je reste un élève discipliné », « je suis toujours un élève disciplinée », « il faut de la discipline dans l'école », « les élèves sont rebelles, moi je suis différent » et « pas de différence, on doit respecter les règles ». La deuxième pourrait être qualifiée de discipline par respect des adultes : « je respecte toujours les adultes » et « je respecte toujours mes profs et mon directeur ». La troisième pourrait être qualifiée de discipline par respect des valeurs citoyennes et démocratiques : « ici personne ne va oser mettre la main sur toi, donc pas de problème avec la discipline », mais aussi, « ici on me respecte et je respecte aussi tout le monde ». On voit bien qu'ils ont maintenant une toute autre conception de la discipline à l'école qui n'est plus cette discipline gendarme à laquelle la plupart d'entre eux étaient accoutumés durant leurs expériences scolaires en Haïti.

La lecture horizontale du tableau 4.2.3.1a indique qu'une forte majorité (16/20) a développé certains automatismes en matière de comportement disciplinaire, « je respecte toujours mes profs et mon directeur », « c'est moins sévère ici, donc, je reste discipliné », « il faut de la discipline dans l'école », attitudes qui font d'eux des élèves modèles en matière de discipline dans leur école. Pour le reste, on peut présumer aussi que ce comportement disciplinaire à l'école est dicté par les valeurs familiales incitant au respect des adultes que véhicule la culture haïtienne où le maître et le directeur incarnent l'autorité parentale de substitution à l'école.

### . Temps III

À ce stade du processus de leur intégration à l'école québécoise, on observe les mêmes propos sur leur comportement respectueux vis-à-vis de la discipline au sein de l'école québécoise au temps III avec encore plus d'intensité et presque sans nuance. Le tableau 4.2.3.1c présente les thèmes les plus représentatifs de cet univers thématique en rapport à la discipline au temps III.

La lecture verticale permet de relever les thèmes qui reviennent le plus souvent pour parler de leur attitude de soumission par rapport aux normes et règlements disciplinaires qui régissent le comportement des élèves dans leur établissement : « Je respecte le code de vie de l'école », « on ne m'a jamais envoyé à la trêve », « je suis toujours en règle avec la discipline », « je ne fais rien pour mériter aucune sanction », « pour ma conduite, jamais de reproche », « je suis toujours un élève respectueux » et « je respecte toujours mes profs ».

**Tableau 4.2.3.1c Résistance scolaire (TIII)**

Résistance scolaire (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Attitude de résistance active																				
Attitude de résistance passive																				
Attitude de résistance soumise																				
. Je respecte le code de vie de l'école				X													x			
. On ne m'a jamais envoyé à la trêve	x													x						
. Je suis toujours en règle avec la discipline					X		x	x	x	x	x	X	x						x	
. Je ne fais rien pour mériter une sanction.		x																		x
. Pour ma conduite jamais de reproche																x				
. Je suis toujours un élève respectueux			x			x	x							x	X			x		

Ces termes sont tous révélateurs de leur profond attachement envers le respect des normes et des règles qui gouvernent les relations qu'ils sont appelés à entretenir avec les autres partenaires du milieu scolaire que sont leurs pairs, leurs enseignants et les autres membres du personnel de direction de l'école.

Quant à la lecture horizontale, elle permet d'identifier les termes les plus récurrents dans l'univers discursif des élèves en lien avec leur attitude vis-à-vis de la discipline de leur école au temps III. Aussi, le thème qui revient le plus souvent est : « Je suis toujours en règle avec la discipline de mon école ».

Presque la moitié des élèves (9/20) a répété ce thème lorsqu'on leur a demandé de raconter la façon dont ils se représentaient leur attitude à l'égard des valeurs, des normes et d'autres règlements disciplinaires appliqués par leurs enseignants et les membres du personnel de direction de leur école. Les autres thèmes comportant un peu plus de nuance tout en disant la même chose se partagent l'autre moitié des répondants.

#### Mini-synthèse sur la résistance scolaire aux trois temps

À la lecture des données sur le thème de la résistance scolaire, on se rend compte qu'ils répondent dans leur grande majorité au profil d'élèves dociles, soucieux du respect des normes disciplinaires, et des valeurs et des règles qui gouvernent les conduites et les relations interindividuelles dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, si dans les écoles haïtiennes, ce respect a été la plupart du temps obtenu au prix de la peur des châtiments et des sévices corporels, dans les écoles québécoises, ce sont les valeurs familiales et les valeurs de la société d'accueil consacrant le respect absolu de l'intégrité physique et morale de la personne humaine qui commandent ce respect.

Il est à signaler aussi qu'on ne devrait pas s'étonner que les jeunes dans leur majorité fassent preuve de cet attachement aux normes et aux valeurs que véhicule la culture scolaire, car ils sont pour la plupart issus des familles de la bourgeoisie ou de la classe moyenne intellectuelle haïtienne qui transmettent ces valeurs aux enfants avant même que ces derniers entrent dans le circuit scolaire.

On comprend alors cette absence très marquée de résistance par rapport aux normes et aux règles découlant de la culture scolaire et surtout les thèmes tels que « je respecte toujours mes profs et mon directeur », « il faut de la discipline dans une école », « je respecte les gens et les règles de discipline », « ici les élèves sont rebelles, mais moi je suis différent » qu'ils emploient pour exprimer ce profond attachement au respect de la discipline dans leur école.

#### **4.2.3.2 Études et emploi**

Le récit des jeunes rend compte de l'importance qu'ils accordent et de l'espoir qu'ils entretiennent en vue de trouver un emploi après leurs études. Certains élèves établissent une corrélation directe entre l'obtention d'un diplôme et l'accès à un emploi satisfaisant tandis que d'autres ne font pas ce lien et affirment qu'ils travaillent à l'école pour des raisons purement épistémiques, c'est-à-dire le plaisir de collectionner des diplômes et de meubler leur esprit comme l'ont fait avant eux certains membres de leur famille ou juste pour plaire à leurs parents. Ceux qui font le lien entre les études et l'emploi ont affirmé que c'est dans le but d'aider leurs parents en difficulté. D'autres, par contre, désirent trouver rapidement un emploi après leurs études afin de réaliser certains rêves ou projets personnels.



## . Temps I

À cette étape de leurs parcours migratoires, nos jeunes sont partagés entre le sentiment de terminer leurs études afin de se lancer sur le marché du travail et celui de les terminer afin d'augmenter leur culture et de recueillir ainsi l'héritage intellectuel de leurs parents. Certains voient aussi dans les études un simple moyen de vaincre la monotonie des heures.

La lecture verticale du tableau 4.2.3.2a permet de passer en revue quelques-uns des énoncés relatés par les jeunes pour parler des sentiments qui les motivent à apprendre à l'école. Les élèves qui établissent ce lien disent : « J'étudiais en Haïti pour trouver un bon travail et aider mes parents » et « je voulais finir l'école, travailler pour avoir ma propre maison.

Ceux qui ne font pas ce lien et affirment qu'ils travaillent à l'école pour le plaisir de collectionner des diplômes et pour meubler leur esprit disent : « j'étudiais à l'école, car j'aime l'école », « je voulais aller à l'école même s'il y avait pas grand-chose à faire en Haïti », « j'étudiais même si je n'avais aucun but précis » et « je travaillais à l'école pour plaire à ma famille ». Ces thèmes traduisent bien la diversité des sentiments qui les motivent à s'engager dans le travail scolaire.

Tableau 4.2.3.2a Études et emploi en Haïti (T1)

Étude et emploi (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Ceux qui font le lien direct entre les études et l'emploi</b>																				
. J'étudiais en Haïti pour trouver un bon travail et aider mes parents	x	x		x		X	x		x				x		x				x	
. Je voulais finir l'école, travailler pour avoir ma propre maison					X															
<b>Ceux qui ne font pas ce lien</b>																				
. J'étudiais à l'école, car j'aime l'école			x									x		x			x			
. Je n'avais pas de but précis								x		x						x				
. C'était mes parents qui me motivaient à apprendre																				x
. Je travaillais à l'école pour plaire à ma famille											x							x		

Une lecture horizontale par contre permet de voir la difficulté de départager ces différents sentiments exprimés. Par ailleurs, deux grandes tendances se dessinent : 1) celle exprimée par la moitié des jeunes (10/20) qui affirment travailler à l'école soit parce qu'ils aiment l'école ou pour passer le temps, car ils n'avaient aucun but précis ou encore pour plaire à leurs parents; et 2) celle exprimée par l'autre moitié (10/20) affirmant qu'ils voulaient finir leurs études pour trouver un emploi soit pour aider leurs parents ou pour accomplir des rêves personnels.

## . Temps II

L'arrivée des jeunes haïtiens au Québec a transformé leurs représentations du monde des études et du monde du travail. Au temps II, ils ont presque tous fait des liens entre leur motivation à réussir leur scolarité et obtenir un diplôme et l'espoir de trouver un emploi.

Tableau 4.2.3.2b Études et emploi au Québec (TII)

Étude et emploi (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Ceux qui font le lien direct entre les études et l'emploi</b>																				
. J'apprends à l'école afin de trouver un bon travail et aider mes parents	x					x	x		x				X							
. Je veux terminer mes études afin d'avoir de quoi acheter une propre maison										x										
. Je veux terminer le secondaire et le cégep et trouver un bon emploi		x	x	x	x			x			x	x		x	X		x	x	x	
<b>Ceux qui ne font pas ce lien</b>																				
. Je travaille bien à l'école, car j'aime l'école																x				x

Une lecture verticale permet de voir l'expression des sentiments qui les motivent à s'engager à fond dans le travail scolaire. Au temps II, ceux qui font le lien entre les études et l'emploi disent : « J'apprends à l'école au Québec afin de trouver un bon emploi pour aider mes parents », « je veux terminer mes études afin d'avoir de quoi acheter une maison à ma mère », « je veux terminer le cégep et trouver un bon emploi » et « je veux étudier pour devenir quelqu'un dans la vie ». Ceux qui ne font pas ce lien disent : « je travaille bien à l'école parce que j'aime l'école ». Ces réactions montrent bien que la question de l'emploi après les études est plus présente que jamais dans l'esprit de la majorité de ces écoliers haïtiens.

Alors, la lecture horizontale du tableau 4.2.3.2b indique avec précision cette bonne majorité des écoliers haïtiens (18/20) qui font le lien entre leur disposition au travail scolaire et l'espoir de trouver un emploi afin d'avoir les moyens matériels nécessaires pour secourir leurs familles besogneuses. Seulement deux sur vingt (2/20) ont exprimé des sentiments contraires et ont dit que leur motivation à travailler à l'école venait de leur amour pour l'école, soit de leur ambition à acquérir des diplômes comme leurs parents.

## . Temps III

Au temps III, les jeunes ont encore exprimé pourquoi ils souhaitent s'investir à fond pour mener à terme leur scolarité au Québec.

Tableau 4.2.3.2c Études et emploi au Québec (TIII)

Étude et emploi (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Ceux qui font le lien direct entre les études et l'emploi</b>																				
. Réussir au secondaire, c'est l'espoir d'avoir un bon emploi						x	x												x	
. J'aimerais trouver un bon job pour supporter mes parents	x		x	x					x				x							
. Je veux terminer mes études afin d'avoir de quoi acheter une propre maison					x					x					X					
. J'aimerais après le secondaire et le cégep trouver un bon emploi		x						x			x	x		x			x			
<b>Ceux qui ne font pas ce lien</b>																				
. Je travaille à l'école juste pour avoir de bonnes notes																				x
. J'aimerais avoir beaucoup de diplômes comme mes parents																x				
. Je viens à l'école pas juste pour réussir mais pour apprendre																		x		

Ceux qui continuent à valoriser le lien entre les études et l'emploi disent : « J'aimerais trouver un bon emploi après le secondaire et le cégep », « j'aimerais trouver un bon job pour supporter mes parents » et « je vais chercher du travail après mes études », tandis que ceux qui ne font pas nécessairement ce lien disent « je travaille à l'école juste pour avoir de bonnes notes », « je viens à l'école juste pour apprendre » ou encore « j'aimerais avoir beaucoup de diplômes comme mes parents ».

Une lecture horizontale permet d'observer qu'une forte majorité d'élèves (16/20) a déclaré que ce qui les motive à travailler à l'école, c'est l'espoir de trouver rapidement après leurs études un emploi leur permettant d'apporter le soutien financier nécessaire à leurs parents qui sont pour la plupart restés en Haïti.

Le reste (3/20) a affirmé que les vrais mobiles de leur investissement dans le travail scolaire est le désir de collectionner des diplômes ou d'engranger à l'école de belles notes qui leur donnent droit à certaines distinctions ou certaines formes de reconnaissance de la part de leurs camarades ou des adultes.

#### Mini-synthèse sur les études et l'emploi

Il ressort clairement que ces jeunes sont beaucoup plus nombreux à établir une corrélation directe entre l'obtention d'un diplôme et les possibilités d'accès à un bon emploi au Québec que lorsqu'ils étaient en Haïti. De neuf sur 20 (9/20) qui faisaient ce genre de lien au temps I, le nombre est passé à 18 sur 20 au temps II et à 17 sur 20 au temps III.

On pourrait expliquer cette transformation par le nouvel environnement familial et social qui suscite leur intérêt pour l'école depuis qu'ils sont arrivés au Québec. En Haïti, ces écoliers, âgés entre 13 et 18 ans, vivaient chez leurs parents biologiques quasiment sans se soucier du lendemain. Mais, une fois qu'ils sont installés au Québec, la réalité est tout autre.

Les familles à l'intérieur desquelles ils évoluent ont des factures parfois salées à payer et ils sont de plus en plus sensibilisés au rôle éminemment essentiel de l'argent dans une société de consommation comme le Québec. De plus, la plupart d'entre eux ont laissé en Haïti un père, une mère, un frère, une sœur, voire un



membre de la famille élargie qui place déjà de l'espoir sur ces émigrés pour l'envoi d'un peu d'argent.

Alors, on ne s'étonne nullement qu'arrivés au Québec, ils deviennent plus matures, plus réalistes et c'est ce pragmatisme qui les fait déjà penser au marché du travail pendant qu'ils poursuivent leurs études à l'école québécoise. Pour preuve, ils énoncent « j'aimerais trouver après les études un bon job pour supporter mes parents », « je vais chercher du travail après les études » et « je veux terminer le secondaire, le cégep et trouver un bon emploi ». On voit bien la détermination à poursuivre leur scolarité afin d'atteindre le but qu'ils se sont fixé en termes d'insertion sur le marché du travail après leurs études.

#### **4.2.3.3 Vision sociale de la réussite**

Se dégagent des propos des jeunes, trois visions sociales de la réussite : la réussite pour soi, la réussite pour être utile à soi et aux autres, et la réussite par imitation. La première vision est incarnée par des jeunes qui veulent réussir à l'école et plus tard dans la vie afin de s'accomplir pleinement en tant qu'être humain c'est-à-dire atteindre pleinement leur stature d'homme et de femme accomplie.

La deuxième vision est portée par des élèves qui incarnent les rêves de réussite sociale de leurs parents et qui veulent réussir à l'école et dans la vie afin de contribuer à l'amélioration de leurs conditions matérielles d'existence. Enfin, la troisième vision est incarnée par des élèves qui veulent juste réussir pour ressembler à un membre de leur famille dont ils ont fait un modèle : leur héros, leur héroïne.

## . Temps I

La vision sociale de la réussite que les élèves avaient avant leur immigration au Québec montre, comme le laisse supposer leur âge considéré insouciant, égocentrique ou centré sur soi, qu'ils ne pensent qu'en fonction de leur accomplissement personnel d'une part, et d'autre part, qu'ils sont encore fortement influencés par certains modèles familiaux de réussite.

**Tableau 4.2.3.3a Vision sociale de la réussite en Haïti (TI)**

Vision sociale de la réussite (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Réussite pour soi</b>																				
. En Haïti, on va à l'école pour avoir un métier et réussir sa vie.		x								X					X		x	x		
. Je voulais réussir à l'école pour devenir quelqu'un							x	x					x			x			x	
. Réussir à l'école, c'est réussir dans la vie.									x											
. Je voulais être médecin														x						
<b>Réussite pour soi et les autres</b>																				
. Je voulais réussir pour aider mes parents	x		x	x																
<b>Réussite par imitation</b>																				
. Mon modèle de réussite est ma mère						x														x
. Je voulais réussir comme ma sœur qui a fini ses études											x	x								
. Je voulais devenir une femme politique comme mon père					x															

Leur vision sociale de la réussite peut se regrouper en trois catégories. La première correspond à la réussite pour soi : « En Haïti, on va à l'école pour avoir un métier et réussir sa vie », « je voulais réussir à l'école pour devenir quelqu'un dans la vie », « réussir à l'école, c'est réussir dans la vie » et « je voulais être médecin ». La

deuxième correspond à la réussite pour soi et les autres : « je voulais réussir à l'école pour aider mes parents ». La troisième correspond à la réussite par imitation : « mon modèle de réussite est ma mère », « je voulais réussir comme ma sœur qui a fini ses études » et « je voulais devenir une femme politique comme mon père ».

Ces énoncés montrent que, même si les membres de leur famille n'occupaient pas toujours une place de choix dans leur rêve de réussite individuelle, ils représentaient à leurs yeux des modèles de réussite.

Par contre, une lecture horizontale du tableau indique qu'une faible majorité pensait leur réussite dans le futur comme un accomplissement individuel. Ainsi, cinq (5/20) d'entre eux affirmaient qu'ils travaillaient à l'école afin de reproduire le modèle de réussite familial qu'ils avaient sous leurs yeux et trois (3/20) ont déclaré qu'ils voulaient réussir dans la vie afin d'aider leurs parents.

Leur vision sociale de la réussite à cette période de leur vie reflète davantage une centration sur soi et un degré de mimétisme par rapport aux modèles de réussite sociale qui leur sont offerts dans le milieu familial. Ce n'est pas encore le moment de se projeter comme celui qui va sauver la famille de la pénurie ou de la précarité économique d'autant plus que la grande majorité de ces jeunes est issue de familles ayant les ressources matérielles suffisantes pour pourvoir à leur éducation et à leur bien-être.

## . Temps II

Les données du tableau 4.2.3.3b montrent qu'à leur arrivée au Québec après la catastrophe du 12 janvier 2010 les jeunes allaient garder la même vision sociale de la réussite empreinte d'égoïsme ou de centration sur soi.

La lecture verticale de ce tableau permet de distinguer trois catégories d'énoncés relativement à leur vision de la réussite sociale. En lien avec la réussite pour soi, ils racontent que : « Je veux réussir ici pour devenir quelqu'un d'important dans la vie », « j'apprends à l'école ici pour devenir quelque chose dans la vie » et « si on réussit bien à l'école ici, notre avenir va être meilleur ». En lien avec la réussite pour soi et les autres, ils racontent que « je veux aider mes parents, c'est donc important pour moi de réussir ».

**Tableau 4.2.3.3b Vision sociale de la réussite au Québec (TII)**

Vision sociale de la réussite (n=20)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Réussite pour soi</b>																				
. Je veux réussir ici pour devenir quelqu'un d'important		x			X					x		x		x			x		x	
. Si on réussit bien à l'école, notre avenir va être mieux				x		x		x					x			x				
. Je veux réussir en devenant médecin gynécologue															x					
<b>Réussite pour soi et les autres</b>																				
. Je veux aider mes parents. Donc, c'est important pour moi de réussir à l'école	x		x				x		x									x		
<b>Réussite par imitation</b>																				
. Je veux réussir pour avoir beaucoup de diplômes comme mes parents																				x
. Je voulais réussir comme ma sœur qui a fini ses études											x									

En lien avec la réussite par imitation, ils racontent que : « je veux réussir pour avoir beaucoup de diplômes comme mes parents » et « je suis ma sœur qui est mon modèle ». Il semble évident que ces énoncés traduisent la détermination des jeunes à s'engager à fond dans le travail scolaire afin de matérialiser dans le futur leur rêve de

se tailler une place dans la société d'accueil ou d'avoir également les moyens matériels nécessaires pour prendre soin de leurs parents besogneux qui sont restés en Haïti.

La lecture horizontale de ce tableau donne à voir qu'une bonne majorité (13/20) incarne une vision sociale de la réussite qui met en avant le désir de réaliser de grands rêves personnels de grandeur et de réussite dans la vie. Alors que cinq (5/20) incluent leurs parents dans leur rêve de prospérité matérielle dans le futur, deux (2/20) veulent réussir à l'école et dans la vie pour reproduire un modèle familial de réussite. Le moins qu'on puisse dire est que cette vision sociale de la réussite privilégiant la réussite pour soi, colle bien aux valeurs individualistes que véhicule aussi la société d'accueil.

### . Temps III

À ce stade de leur parcours migratoire, les jeunes décident d'accorder plus de place à leurs parents dans leur projet de réussite dans le futur. C'est ainsi qu'ils sont plus nombreux à vouloir à tout prix réussir à l'école et dans la vie afin de pouvoir voler au secours de leurs parents qui vivent présentement dans la précarité en Haïti ou qui rendus à un certain âge pourraient avoir besoin de leur support matériel pour vivre ou même survivre.

Pour ces jeunes, la façon de voir leur réussite dans le futur s'exprime de trois façons. Pour eux, la réussite pour soi s'exprime par ces énoncés : « La réussite, c'est finir les études », « je veux avoir un diplôme pour mieux gérer ma vie » et « je veux réussir à l'école pour réussir dans la vie ». Pour certains, la réussite pour soi et les autres s'expriment par ces énoncés : « je veux réussir à l'école afin d'aider mes parents », « j'aimerais devenir docteur pour aider mes parents », « réussir, c'est



pouvoir apprendre un métier après l'école pour aider sa famille », « je veux réussir ici, car mes parents comptent sur moi beaucoup ».

Pour d'autres, la réussite par imitation s'exprime par ces énoncés : « je veux réussir pour avoir beaucoup de diplômes comme mes parents ». Cet univers thématique rend bien compte du degré de motivation qu'ont ces jeunes de poursuivre jusqu'au bout leur scolarité au Québec afin de concrétiser leur rêve de devenir, comme ils le disent souvent, quelqu'un de très important dans la société d'accueil ou celui d'être dans le futur celui ou celle sur qui les parents pourront compter pour assurer leur bien-être matériel.

**Tableau 4.2.3.3c Vision sociale de la réussite au Québec (TIII)**

<b>Vision sociale de la réussite (n=20)</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Réussite pour soi</b>																				
. La réussite, c'est finir les études		x																x		
. Je veux avoir un diplôme pour mieux gérer ma vie					X			x		x		x				x				
. Je veux réussir à l'école pour réussir dans la vie				x										x					x	
<b>Réussite pour soi et les autres</b>																				
. Réussir, c'est pouvoir apprendre un métier après l'école et aider sa famille.	x						x		x	x					X		x			
. J'aimerais devenir docteur pour aider mes parents			x																	
<b>Réussite par imitation</b>																				
. Je veux réussir pour avoir beaucoup de diplômes comme mes parents.						x						x								x

La lecture horizontale de ce tableau indique que la moitié des jeunes (10/20) est porteuse d'une vision sociale de la réussite empreinte d'individualisme au sens où ils ne rêvent que d'une réussite pour eux-mêmes. Par contre, la même proportion (7/20) veut intégrer les parents dans leur projet de réussite dans le futur et 3/20 élèves

désirent réussir à l'école et dans la vie afin de marcher dans le sillage de certains modèles familiaux.

#### Mini-synthèse sur la vision sociale de la réussite

La vision sociale de la réussite aux temps I, II et III permet de souligner que la réussite pour soi l'a emporté dans des proportions variables à toutes les étapes de leur processus migratoire. Alors, le jeune âge de ces écoliers qui sont pour la plupart à l'aube de leur adolescence (13-18 ans) serait-il à l'origine de l'expression de ce type de vision sociale de la réussite qui semble projeter le moi au centre des projets de vie?

Une autre hypothèse concernant la domination de ce type de vision sociale de la réussite chez ces élèves pourrait avoir un certain lien avec les valeurs véhiculées au sein de leurs familles. Puisque seuls les plus fortunés d'entre eux pouvaient laisser Haïti au lendemain du séisme, une bonne partie de ces élèves sont issues des familles plus ou moins aisées de la bourgeoisie ou des classes moyennes haïtiennes.

Ces classes sociales s'approprient les valeurs plus individualistes des sociétés occidentales. Il n'est pas à exclure que ces jeunes imprégnés de ces valeurs avant même leur immigration au Québec, puissent avoir des réflexes individualistes dans leur façon de penser au présent leur avenir.

Quant à la vision sociale de la réussite qui accorde une large place aux parents, on l'a vue en nette progression au fil des trois temps de notre chronologie. Si en Haïti et même à leur arrivée au Québec, ces élèves représentent une faible minorité qui pense à la réussite à l'école et dans la vie pour leur bien-être personnel et celui de leur famille, au temps III, ils sont devenus plus nombreux à être porteurs de cette vision sociale de la réussite.

Cette évolution dans l'univers de leurs représentations pourrait signifier qu'ils deviennent plus matures après deux ans de séjour au Québec. Cette maturité aurait alors suscité en eux des sentiments plus humanistes, plus altruistes qui leur font voir que leurs familles méritent d'occuper une place plus importante dans leur projet de réussite dans le futur.

On comprend alors qu'ils sont de plus en plus nombreux à vouloir mettre leur réussite personnelle au Québec au service de leurs familles. Ces propos traduisent bien cet altruisme qui semble gagner du terrain chez les jeunes au fil du temps : « Je veux réussir ici, car mes parents comptent beaucoup sur moi ».

Enfin, en ce qui concerne la vision sociale de la réussite qui met en avant une réussite par mimétisme, elle est portée par peu de jeunes au temps I comme aux temps II et III. Aussi, la tendance au rejet des modèles parentaux, furent-ils des modèles de réussite intellectuelle ou académique, est très marquée chez ces derniers.

#### **4.2.3.4 Séisme et expérience migratoire**

Les représentations sociales des élèves en lien avec le séisme correspondent à perte, disparition, horreur, souffrance et interruption de la scolarité. Globalement, le séisme est synonyme de drame. Par ailleurs, certains positivent en disant que c'est grâce au séisme qu'ils ont pu venir au Canada pour poursuivre leurs études dans de meilleures conditions.

#### 4.2.3.5 Synthèse sur les représentations sociales des facteurs macro-sociologiques

Au demeurant, l'impact des facteurs macro-sociologiques sur leurs représentations sociales de la réussite/échec scolaire est à prendre en compte. En effet, à toutes les étapes de leurs expériences migratoires, ces facteurs ont joué un rôle certain dans leur motivation à s'investir à fond dans le processus de leur apprentissage. Concernant d'abord la résistance scolaire aux temps I, II et III, ils ont eu dans l'ensemble un comportement scolaire empreint de respect et d'abnégation qui favorise autant l'engagement que la réussite scolaire.

À cet égard, on se rappelle que malgré la rigidité des normes et des pratiques disciplinaires dans certaines écoles en Haïti, un seul élève sur la vingtaine admettait qu'il était radicalement opposé aux normes et aux règlements disciplinaires de son école en Haïti, ce qui laisse supposer que cet aspect négatif du climat scolaire n'a pas trop affecté sa prédisposition au travail scolaire.

Au Québec, ces élèves ont unanimement reconnu qu'ils ont trouvé des normes et des règlements disciplinaires beaucoup plus souples à observer et que par conséquent, ils n'ont aucune raison de se rebeller contre eux. Autant dire que dans leur école au Québec, ces jeunes ont tous ou presque une attitude de respect des normes scolaires voire de soumission qui a facilité leur intégration dans le système scolaire et par voie de conséquence leur réussite scolaire.

Concernant la tendance à faire des liens entre la disposition au travail scolaire et l'espoir de trouver un emploi après les études, au temps I, juste une minorité d'entre eux a eu à faire ce lien quand ils étaient en Haïti. Mais, une fois arrivés au Québec et ayant intégré le milieu scolaire, ils deviennent une majorité qui désormais voit en l'école un tremplin pour trouver un meilleur emploi dans le futur.

Ceci semble constituer un facteur de motivation, car ils n'ont pas encore sous leurs yeux des modèles qui n'arrivent pas à intégrer le marché du travail en dépit des diplômes qu'ils ont obtenus dans le milieu scolaire et collégial. De sorte que, l'atmosphère est à l'optimisme pour ces élèves qui croient encore fermement que la scolarisation est un passage obligé pour assurer dans le futur leur insertion professionnelle dans le marché du travail.

Enfin, s'agissant de la place des valeurs comme la vision sociale de la réussite dans l'univers de leurs représentations sociales de la réussite/échec scolaire, les données illustrent qu'au cours de chacune des trois étapes de leurs parcours migratoires, ces derniers ont des façons différentes de se projeter dans l'avenir. Celles-ci sont fonction des valeurs qui les imprègnent. Et ceci n'est pas sans incidence sur leur degré d'engagement dans le travail scolaire. C'est ainsi qu'en Haïti et même à leur arrivée au Québec, une majorité entend réussir à l'école et dans la vie afin de satisfaire leur égo ou leur désir de gloire personnelle.

Cependant, deux ans après, une moindre proportion partage cette vision sociale de la réussite empreinte d'égoïsme et d'individualisme. Ils sont par contre plus nombreux à mettre leurs parents au centre de leurs projets de réussite à l'école et dans la vie. Aussi, les termes qu'ils emploient pour montrer combien ces valeurs inspirent leur disposition au travail scolaire sont sans équivoque : « Je veux réussir à l'école pour aider mes parents », « j'aimerais devenir docteur pour aider mes parents », « je veux réussir ici, car mes parents comptent beaucoup sur moi ».

On voit bien que de telles valeurs, qui associent réussite à l'école et dans la vie et l'aide à apporter aux parents, sont de nature à décupler leur énergie à travailler à leur réussite scolaire.



### **4.3 Représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves vues par les enseignants et directions en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques**

Afin de répondre au deuxième objectif qui est d'identifier et de catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des enseignants et des directions d'école, cette section propose trois sections : les représentations sociales des facteurs micro-sociologiques de la réussite/échec scolaire des élèves vues par des enseignants et des directions d'écoles (4.3.1); leurs représentations sociales des facteurs méso-sociologiques (4.3.2); et leurs représentations sociales des facteurs macro-sociologiques (4.3.3).

#### **4.3.1 Représentations sociales en lien des facteurs micro-sociologiques**

Les facteurs micro-sociologiques qui élucident les représentations sociales de la réussite/échec scolaire vue par les enseignants et les directions d'école sont : les profils scolaires des élèves (4.3.1.1); la participation individuelle des élèves (4.3.1.2) et les relations interpersonnelles des élèves (4.3.1.3), suivi d'une synthèse (4.3.1.4).

##### **4.3.1.1 Profils scolaires des élèves selon enseignants et directions**

Le tableau qui suit fournit à partir des entretiens réalisés avec les enseignants de ces élèves et les directions d'école qui les ont accueillis des renseignements sur leurs caractéristiques individuelles depuis leur arrivée à l'école québécoise. Du point de vue des enseignants, ces informations se fondent sur les observations et les conversations qu'ils ont eues avec leurs élèves puisqu'ils n'ont pas accès à leur dossier personnel.

Sur bien des aspects, les directions d'école, qui n'en savent pas plus que les enseignants, ont expliqué cette situation par le fait qu'elles n'ont pas ce contact étroit et fréquent avec les élèves dont bénéficient leurs enseignants. De plus, elles n'ont pas accès à l'information concernant le passé scolaire de ces jeunes avant leur immigration au Québec.

Cependant, les entretiens avec les enseignants et les directions ont pu apporter un éclairage sur divers aspects des profils scolaires des élèves comme leurs performances scolaires en mathématique, leurs aptitudes en matière linguistique, leur profil psychologique, leur comportement disciplinaire, leur tempérament et leur caractère.

**Tableau 4.3.1.1 Profils scolaires des élèves selon enseignants et directions**

Profils scolaires des élèves (n=9)	En1	En2	En3	En4	En5	En6	En7		Dir1	Dir2
<b>École :</b>										
. L.-Joseph Papineau	x	x	x	x	x	x	x		X	x
. Autres écoles										
<b>Secteur :</b>										
. Régulier	x									
. Classe d'accueil		x	x	x	x	x				
. École des Adultes										
<b>Lieu de résidence :</b>										
. Quartier Saintt-Michel	x	x	x	x	x	x	x		X	x
. Autres quartiers										
<b>Performance en français parlé et écrit</b>										
. Performant en français parlé	x	x	x			x	x		x	x
. Performant en français écrit	x									
<b>Performance en math</b>										
. Performant									x	
. Faible en math	x	x	x	x	x	x	x			
<b>Performance intellectuelle</b>										
. Performant	x	x	x	x			x			x
. Déficient					x	x			x	
<b>Santé mentale et psychologique</b>									x	x
. Normale	x	x	x	x			x			
. Perturbée					x	x				

Il est à noter que la plupart de ces informations décrivant les profils scolaires des élèves ne sont pas disponibles au temps I et qu'aux temps II et III elles n'auraient pas été crédibles et objectives si on avait tenté de les obtenir de la part des élèves eux-mêmes. Et pour cause, ces derniers auraient peut-être eu naturellement tendance à donner des informations biaisées sur leurs performances scolaires et leur personnalité.

Ce tableau décrivant les profils scolaires des élèves à partir des points de vue des enseignants et des directions d'école aux temps II et III a d'abord confirmé l'appartenance de la grande majorité des jeunes à la polyvalente Louis-Joseph Papineau où ces enseignants et membres de direction d'école les ont accueillis à leur arrivée à l'école québécoise après le séisme. Il indique aussi que ces enseignants dans leur majorité interviennent dans les classes d'accueil (5/7). L'enseignant 7, étant un enseignant en éducation physique, donne des cours aux élèves du secteur régulier comme à ceux de l'accueil. À noter aussi que ces enseignants et membres de direction ont exprimé l'avis que ces jeunes résidaient presque tous dans le quartier de Saint-Michel.

Selon les enseignants et les directions, la majorité de ces jeunes (5/7) font preuve d'une bonne maîtrise du français parlé à leur arrivée au Québec. En ce qui a trait à la performance intellectuelle des élèves, seuls les enseignants 5 et 6 ont fait état des cas de déficience intellectuelle. Bien que ces jeunes n'aient pas été soumis à un test intellectuel, certains d'entre eux ont été classés déficients intellectuels par les instances de la CSDM, ce qui a interpellé une autre enseignante.

Deux enseignants ont fait aussi état des troubles psychologiques dont souffraient certains jeunes qu'ils ont eus dans leur classe. Une autre observation que permet de faire ce tableau est que plusieurs enseignants et de directions d'école ont souligné leurs lacunes en français. Seulement l'enseignant 1 a exprimé un avis contraire.

Pour ce qui est des mathématiques, matière réputée difficile et rébarbative autant dans le milieu scolaire haïtien que québécois, les enseignants (7/7) en ont souligné les profondes lacunes. Enfin, de manière générale, la plupart des enseignants et des directions d'école, qui ont relevé quelques cas isolés d'indiscipline, ont reconnu que ces élèves sont gentils et disciplinés. Ils ont admis aussi qu'ils étaient des élèves courageux, actifs, matures, sociables et entreprenants, autant de qualités qui s'ajoutent à leur sens du respect d'autrui et de la discipline.

Bien sûr, les données présentées dans le tableau 4.3.1.1 sur les profils scolaires des élèves complètent celles des tableaux 4.1a, 4.1b et 4.1c dans la mesure où elles permettent de saisir de manière plus approfondie divers aspects de l'identité et de la personnalité des élèves haïtiens qui ont immigré au Québec telles que perçues par les enseignants et les directions.

#### Mini-synthèse sur les profils scolaires des élèves vus par les enseignants et directeurs

Les informations fournies par les sept enseignants et les deux membres de la direction d'école à propos des élèves haïtiens qui ont immigré au Québec ont permis de dresser les profils scolaires de ces élèves. À en croire ces répondants, ce sont majoritairement des élèves ayant une certaine maîtrise du français parlé, faibles par contre en français écrit, performants intellectuellement, normaux sur le plan psychologique, sociables, disciplinés et respectueux. Ce profil scolaire permet d'augurer d'une bonne intégration dans le système scolaire québécois.

#### **4.3.1.2 Participation individuelle des élèves selon enseignants et directions**

En ce qui concerne la participation des jeunes aux activités scolaires ou parascolaires au sein de leur établissement, les témoignages des enseignants et des

directions vont dans le même sens. Ils ont tous salué la participation de ces écoliers haïtiens aux activités scolaires ou parascolaires de leur école. Par ailleurs, leurs propos ont permis aussi de saisir les trois modes de participation de ces jeunes : la participation totale, la participation limitée et la non-participation aux activités scolaires et parascolaires.

Une lecture verticale et horizontale permet de répertorier quelques-uns des thèmes employés par les enseignants et les directions pour parler de la participation de ces élèves haïtiens aux activités scolaires et parascolaires de leur école et d'en saisir les nuances. Pour parler de ceux qui y participent totalement, ils disent : « Ils participaient à toutes les activités s'intègrent » (En 1, 2, 4, 5, 6, 7 et Dir 1).

**Tableau 4.3.1.2 Participation des élèves selon enseignants et directions**

<b>Participation individuelle (n=9)</b>	<b>En1</b>	<b>En2</b>	<b>En3</b>	<b>En4</b>	<b>En5</b>	<b>En6</b>	<b>En7</b>		<b>Dir1</b>	<b>Dir2</b>
<b>Participation totale :</b>										
. ils participent à toutes les activités et s'intègrent.	x	x		x	x	x	x		X	
<b>Participation limitée :</b>										
. je ne peux pas dire que tous ont participé aux activités parascolaires (soccer, volley-ball)			x							
<b>Non-participation :</b>										
. il y en a qui participent, d'autres ne s'intègrent pas.										x

Pour évoquer la participation limitée de certains, l'enseignant 3 déclare : « Je ne peux pas dire que tous participaient à toutes les activités scolaires et parascolaires ». Enfin, la direction 2 a mentionné des cas de non-participation en disant : « Il y en a qui participent, d'autres ne s'intègrent pas ».

Il faut signaler également que les enseignants et les membres de direction ont généralement amalgamé les termes participation et intégration quand ils parlent de la participation de ces jeunes dans leur école. Le moins qu'on puisse dire est que pour



eux, il y a un chevauchement entre le processus de la participation et celui de l'intégration. L'un ne va pas sans l'autre. Pour eux, l'élève qui participe semble être en voie de s'intégrer.

#### Mini-synthèse sur la participation individuelle des élèves vue par enseignants et directeurs

Prévenir toute forme d'isolement et obtenir leur pleine et entière participation à toutes les activités scolaires et parascolaires afin de mieux les intégrer dans les groupes-classes a été l'objectif visé par les responsables d'établissement concernant ces jeunes haïtiens.

Selon les propos des enseignants et de la direction d'école, cet objectif a été atteint, car ces répondants ont fait état de la participation active des jeunes à toutes les activités scolaires et parascolaires au sein de leur établissement. Ainsi, ils ont conclu à l'intégration facile et rapide de ces élèves. De sorte que participation et intégration sont les deux termes souvent empruntés pour décrire le comportement des jeunes face aux tâches scolaires et parascolaires.

#### **4.3.1.3 Relations interpersonnelles des élèves selon enseignants et directions**

Presque tous les enseignants et les directions ont mis l'accent sur la capacité des jeunes à nouer des relations sociales et affectives empreintes de respect avec les autres partenaires de l'école.

Par ailleurs, dans ce concert de déclarations reconnaissant leurs capacités relationnelles, deux répondants ont fait résonner une petite note discordante qui permet de voir qu'il y a eu aussi des relations plus ou moins bonnes, voire mauvaises,

qui se sont développées entre les jeunes et d'autres partenaires de leur environnement scolaire.

Une lecture verticale et horizontale de ce tableau permet d'une part d'identifier quelques-uns des énoncés employés par les enseignants et la direction pour décrire le comportement social des jeunes et la qualité des relations affectives qu'ils ont développées avec eux et d'autre part, d'apprécier la richesse des contenus thématiques qui ont servi à exprimer ces points de vue.

**Tableau 4.3.1.3 Relations interpersonnelles des élèves selon enseignants et directions**

Relations interpersonnelles (n=9)	En1	En2	En3	En4	En5	En6	En7		Dir1	Dir2
<b>Relations harmonieuses :</b>										
. Le courant passe très bien avec ces élèves	x						x			
. Ces élèves manifestent beaucoup de respect envers les autres		x		x						
. J'aime les élèves haïtiens et ils m'aiment.					x					
. Les élèves d'ici se montrent accueillants, hospitaliers et les élèves haïtiens respectueux			x							
. Ce sont des élèves très polis pour qui la relation d'autorité est très importante.										x
<b>Relations mitigées :</b>										
. Certains étaient sérieux et se sont bien adaptés et d'autres non						x				
<b>Relations conflictuelles :</b>										
. Dans mon secteur, la plupart de ces élèves avaient de la difficulté à s'adapter. Certains étaient agressifs.								x		

Pour exprimer les relations harmonieuses, ils disent : « Le courant passe très bien avec ces élèves » (En 1 et 7); « j'aime les élèves haïtiens et ils m'aiment aussi » (En 5); « ces élèves haïtiens manifestent beaucoup de respect envers les autres » (En 2 et 4), « les élèves d'ici se montrent accueillants et hospitaliers et les élèves Haïtiens respectueux » (En 3); « ce sont des élèves très polis, la relation d'autorité est importante pour eux » (Dir 2).

Par ailleurs, pour exprimer les relations mitigées, l'enseignant 6 a fait état de relations un peu plus tièdes : « certains étaient sérieux et se sont bien adaptés, mais d'autres non ». Quant à la direction 1, elle a mentionné des relations plutôt conflictuelles en disant : « dans mon secteur, la plupart de ces élèves avaient de la difficulté à s'adapter et certains étaient même agressifs ». Il reste que dans l'ensemble, les termes amour, correction, harmonie, respect et politesse sont ceux qui traduiraient le mieux la qualité des relations que ces enseignants et membres de direction d'école ont entretenue avec ces jeunes.

**Mini-synthèse sur les relations interpersonnelles des élèves vues par les enseignants et directeurs**

La capacité des jeunes à nouer tant avec leurs pairs que les adultes du milieu scolaire des relations affectives stables voire chaleureuses, a été quasi unanimement reconnue par les enseignants et les directeurs d'école à travers les données d'entretiens que nous avons colligées. En effet, les répondants ont dépeint ces jeunes comme étant généralement des élèves attachants et respectueux avec qui ils n'ont jamais eu de difficulté. Ces qualités relationnelles se sont sans aucun doute révélées déterminantes dans le processus d'intégration scolaire assez rapide de ces jeunes comme en témoignaient aussi leurs enseignants, le directeur et l'une des directrices adjointes de l'établissement.

#### **4.3.1.4 Synthèse sur les représentations sociales des facteurs micro-sociologiques**

L'étude des données, en rapport aux facteurs micro-sociologiques qui élucident les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des enseignants et membres de direction d'école qui ont accueilli les écoliers haïtiens, a permis de

montrer l'importance du rôle joué par ces facteurs dans le processus d'intégration scolaire de ces élèves. Sur le plan des caractéristiques individuelles, ces données d'entretien avec les enseignants et directions d'école ont montré que ces élèves dans leur majorité ont une bonne maîtrise du français parlé, ils sont performants intellectuellement, normaux psychologiquement et sont aussi des élèves disciplinés, sociables et conviviaux.

Sur le plan de la participation, ils ont aussi reconnu, à de rares exceptions près, la participation active des jeunes aux activités scolaires et parascolaires de leur école. Selon eux, cette participation a beaucoup facilité leur intégration socioscolaire. Enfin, sur le plan des relations interpersonnelles, les élèves sont dépeints par la majorité des répondants comme étant des individus disciplinés, gentils, matures, sociables, actifs, participatifs, conviviaux et respectueux disposant ainsi de solides atouts pour poursuivre avec des chances maximales de succès leur scolarité au Québec.

#### **4.3.2 Représentations sociales des facteurs méso-sociologiques**

Les données relatives aux facteurs méso-sociologiques aident à comprendre les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des enseignants et des directions d'école en ce qui concerne la famille (4.3.2.1), mais aussi l'école (4.3.2.2), suivi d'une synthèse (4.3.2.3).

##### **4.3.2.1 Famille des élèves selon enseignants et directions**

Les réponses apportées par les enseignants et les membres des directions d'école à nos questions sur l'environnement familial des jeunes en Haïti et également au Québec ont permis de documenter les aspects socioculturel, socioscolaire et

socioéconomique des familles, particulièrement celles qui ont accueilli les jeunes à leur arrivée au Québec. Ces familles d'adoption pour la plupart sont appelées à jouer un rôle majeur dans leur processus d'intégration.

Une lecture verticale et horizontale permet de répertorier les termes les plus utilisés par les enseignants et les membres de direction d'école pour décrire les familles des élèves en Haïti et au Québec et de voir les aspects qui attirent le plus leur attention. Ainsi, pour décrire l'instabilité de ces familles, les enseignants 1 et 2 ont expliqué « Ces parents ne sont pas ensemble, ce sont des enfants qui vivent avec un des parents, des familles monoparentales ».

Les enseignants 2, 4, 5 et 6 se sont particulièrement intéressés à la taille de ces familles : « Beaucoup de sœurs et de frères, familles monoparentales et familles nombreuses, famille de 16 enfants ». Ces deux caractéristiques des familles haïtiennes sont fortement soulignées par la majorité des répondants (5/7) : l'instabilité et le nombre d'enfants.

**Tableau 4.3.2.1 Famille des élèves selon enseignants et directions**

Famille des élèves (n=9)	En1	En2	En3	En4	En5	En6	En7		Dir1	Dir2
<b>Aspects socioculturels :</b>										
<b>. Taille :</b>										
. Grande taille . Il y a des familles de 16 enfants		x		x	x	x				
. Petite taille . L'enfant venait souvent seul au Québec et habite avec un seul parent	X									
<b>. Statut/situation familiale :</b> . Ce sont des enfants qui vivent avec un des parents, des familles monoparentales	X	x		x		x	X			
<b>. Prise de décision :</b> C'est le père ou la mère qui prend seul les décisions		x	x	x	x	x				
<b>Aspects socioscolaires :</b>										
<b>. Scolarité des parents :</b>										
Parents de niveau de scolarité primaire : . Certains parents sont sous-scolarisés . Leurs parents ont un faible niveau de scolarité	X	x	x		x					
Parents de niveau secondaire et plus :	X			x	x	x				



. Certains parents ont des diplômes										
. <b>Encadrement des enfants</b>										
. Aide pour les devoirs										
. Aucune aide pour les devoirs					x					
. Certains enfants n'ont pas d'aide à la maison										
<b>Aspect socioéconomique :</b>										
. <b>Revenu suffisant</b>										
. <b>Revenu insuffisant</b>		x	x	x	x	x	X			x
. Ce sont des parents de condition de vie pauvre habitant dans les quartiers défavorisés										

Les aspects socioculturels et socioéconomiques ont été touchés par presque tous les enseignants et les directions d'école. C'est ainsi que les enseignants 1, 2, 3, 4, 5 et 6 ont utilisé les termes : « parents diplômés, élèves sous-scolarisés et parents sous-scolarisés », et les enseignants 2, 3, 4, 5 et 6 ont fait référence au style d'autorité prédominant dans ces familles quand ils disent « père qui prend seul les décisions, enfants qui ont peur des parents ». Par ailleurs, les enseignants 2, 3, 5, 6, 7 et la direction 2 ont mentionné le statut économique de la plupart des familles où vivent ces jeunes « parents de conditions de vie pauvres, parents de milieux défavorisés, parents ayant tout perdu en Haïti ».

Il en ressort que les thèmes familles disloquées, familles nombreuses, parents diplômés, parents sous-scolarisés comme leurs enfants, parents autoritaires, parents de conditions socioéconomiques défavorisés sont les plus représentatifs de cet univers thématique qui a servi aux enseignants et aux membres de direction d'école à décrire les familles des jeunes en Haïti et au Québec.

#### Mini-synthèse sur la famille des élèves selon enseignants et directions

Il ressort clairement que les familles au sein desquelles vivent ces élèves haïtiens présentent au niveau de leurs structures physiques et des modèles d'autorité qui y prédominent certains éléments négatifs qui pourraient être de nature à compromettre la réussite scolaire de ces jeunes. Elles présentent aussi dans

l'ensemble un profil culturel que ces derniers peuvent mettre à profit pour la poursuite de leur scolarité.

Autant dire que les effets de l'environnement familial sur ces élèves peuvent être assez contrastés. Les caractéristiques individuelles et l'apport du milieu scolaire vont certainement combler certaines insuffisances du milieu familial dans le cas de la plupart de ces élèves. Les thèmes familles nombreuses, familles disloquées, scolarisées et sous-scolarisées sont celles utilisées le plus par les répondants pour décrire ces familles.

#### **4.3.2.2 École des élèves selon enseignants et directions**

Les enseignants et les membres des directions ont abordé plusieurs aspects dans la description de l'école où évolue la grande majorité des jeunes rencontrés. C'est ainsi que leurs témoignages décrivent d'une part, les aspects physiques et structurels de l'école, et de l'autre, les aspects pédagogiques, académiques et curriculaires ainsi que normatifs. Une lecture verticale et horizontale permet de répertorier quelques-uns des énoncés utilisés par les enseignants et les directions pour décrire divers aspects de l'école que fréquente la grande majorité des jeunes.

Par exemple, pour parler de l'aspect physique de l'école, ils ont proposé « École publique secondaire ou école polyvalente » et « une grosse école ayant l'air d'une prison ». Ils disent en fait que leur école offre tout, un directeur comme un père pour les enfants, un corps professoral formant une belle équipe.

Les sept enseignants et les deux membres de direction ont chacun utilisé au moins l'un de ces termes pour décrire l'établissement scolaire en question. Quant à la structure de l'école ou les ressources humaines dont elle dispose pour offrir un service de meilleure qualité possible à sa clientèle, quatre enseignants sur sept (4/7) et



<b>Aspects académiques et curriculaires :</b>									
<b>Matières scolaires</b> . On suit le programme de l'école québécoise	X		x					x	x
. Les programmes scolaires ne sont pas adaptés spécialement aux Haïtiens		x		x					
<b>Gestion de classe :</b>									
. Je fais beaucoup de prévention et de manipulation . On serre la vis au début . Je les envoie parfois à la salle de retraite . J'affiche les règlements dans la classe . Je leur donne des bonbons	X	x	x	x	x	x	X	x	x

Les expressions qui les décrivent sont les suivantes : « Je varie beaucoup mes méthodes, je fais beaucoup d'interactions avec eux, je les fais travailler en équipe, je parle beaucoup dans mon cours ». Un seul enseignant a fait expressément référence à l'aspect académique en mentionnant que le taux de réussite de son école n'est pas parmi les meilleurs de la CSDM.

Enfin, les enseignants décrivent leur mode de gestion de classe ainsi : « je fais beaucoup de prévention et de manipulation », « on serre la vis au début », « je les envoie parfois à la salle de retraite », « j'affiche les règlements dans la classe » et « je leur donne des bonbons ». On voit bien qu'il s'agit d'une discipline basée sur plus de prévention que de répression.

#### Mini-synthèse sur l'école des élèves selon enseignants et directions

En définitive, l'école que fréquentent ces jeunes aux dires des enseignants et des directions est certes une école qui a des insuffisances et des faiblesses infrastructurelles, comme le manque d'aération des salles de classe due à l'absence des fenêtres, voire structurelles, comme le manque de psychoéducateurs. Cependant, ces imperfections sont compensées par l'existence d'une direction empathique et progressiste, un corps professoral conséquent et compétent, des programmes scolaires

en harmonie avec le programme de formation de l'école québécoise, autant de qualités qui font d'elle un cadre propice à l'épanouissement des élèves.

#### **4.3.2.3 Synthèse sur les représentations sociales des facteurs méso-sociologiques**

De ce qui précède, il apparaît clairement que suivant les témoignages des enseignants et des membres de direction d'école, ce double environnement familial et scolaire à l'intérieur duquel ces jeunes évoluent au Québec peut avoir des effets très contrastés sur leurs parcours scolaires. En effet, ces répondants ont présenté les familles où vivent ces élèves haïtiens comme étant des familles nombreuses, instables, utilisant le style d'autorité familiale autoritaire et dont les conditions de vie sont généralement précaires, autant de facteurs qui pourraient influencer négativement leur parcours scolaire. En revanche, ils ont aussi admis que ces familles disposent pour la plupart d'un certain capital culturel qui devait permettre de fournir aux jeunes le soutien nécessaire à la poursuite de leur scolarité.

En ce qui concerne l'école fréquentée par ces élèves au Québec, leur opinion est tout aussi assez contrastée. D'une part, plusieurs la décrivent, comme une école défavorisée, physiquement inconfortable, car n'ayant pas de fenêtres, ce qui lui fait ressembler à une prison, une école sous-équipée n'ayant pas de psychologues pour encadrer les élèves et dont le taux de réussite est plutôt faible.

D'autre part, les répondants présentent aussi l'école comme celle où le directeur agissant comme un père pour ces élèves et les autres membres de l'équipe dirigeante font bien leur « boulot »; une école où les enseignants forment une belle équipe, variant leurs méthodes et stratégies d'enseignement, faisant plus de



prévention que de répression en matière disciplinaire en vue d'offrir aux jeunes un environnement adéquat pour assurer leur réussite.

Autant dire que, au vu de ces données en rapport avec les facteurs méso-sociologiques, il est difficile de déterminer dans quelle proportion ils peuvent contribuer ou non à la réussite scolaire de ces jeunes qui sont arrivés à cette école tant leurs effets paraissent assez contrastés. Aussi, le jeu de leurs représentations sociales des facteurs micro- et macro-sociologiques va faire la différence entre les jeunes qui vont, malgré les contingences défavorables, réussir, et ceux qui vont échouer.

#### **4.3.3 Représentations sociales des facteurs macro-sociologiques**

Les données relatives aux facteurs macro-sociologiques, qui contribuent aussi à l'élucidation les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des enseignants et des directions d'école, correspondent aux aspects de la résistance scolaire (4.3.3.1), de l'emploi (4.3.3.2), de la vision sociale de la réussite (4.3.3.3), l'impact du séisme et l'expérience migratoire (4.3.3.4), suivi d'une synthèse (4.3.3.5).

##### **4.3.3.1 Résistance scolaire des élèves selon enseignants et direction**

Les entretiens menés auprès des enseignants et des directeurs sur la résistance scolaire des jeunes arrivés à l'école québécoise indiquent que ces derniers y font preuve d'un esprit de discipline exemplaire. Ils ont quasi unanimement reconnu leur docilité, soumission et gentillesse qui jurent avec l'esprit récalcitrant, voire réfractaire, de leurs pairs de la communauté d'accueil.

Tableau 4.3.3.1 Résistance scolaire des élèves selon enseignants et directions

Résistance scolaire (n=9)	En1	En2	En3	En4	En5	En6	En7		Dir1	Dir2
<b>Attitude de résistance active</b>										
. Côté rébellion, il y a eu quelques-unes, mais pas beaucoup . Avec ce groupe d'élèves; on n'a pas plus de rébellions qu'avec les autres						X			X	
<b>Attitude de résistance passive</b>										
<b>Attitude de résistance soumise</b>										
. Aucune rébellion ou violation des règles disciplinaires de l'école	X						X			x
. Ils sont gentils et dociles		x								
. Ils s'approprient très bien les règles et les principes de l'école			x							
. Ils trouvent que c'est pas assez sévère					x					
. Ils s'adaptent très vite aux règles et aux règlements disciplinaires de l'école				x						

Une lecture verticale et horizontale permet d'abord de relever les énoncés employés par les enseignants et les directions pour souligner l'attitude de soumission des élèves haïtiens aux normes disciplinaires de l'école : « Aucune rébellion contre les règles disciplinaires de l'école, ils s'y adaptent très vite, ils sont gentils et dociles, ils s'approprient les règles et les principes de l'école, ils trouvent que la discipline n'est pas assez sévère, il y a quelques manifestations de rébellion, pas beaucoup, avec ce groupe, pas plus de rébellion qu'avec les autres ».

Il y a lieu de remarquer qu'un seul enseignant et un membre de direction sur neuf (1/9) ont fait état de quelques cas de rébellion ou d'insoumission. Ils n'ont cependant pas contredit leurs collègues en affirmant que tous des élèves étaient insoumis et récalcitrants, bien qu'ils aient trouvé dans leur classe ou leur secteur quelques rares cas de révolte isolés qui ne se sont pas répétés au sein de tous les groupes où se trouvent ces élèves.

### Mini-synthèse sur la résistance scolaire des élèves selon enseignants et directions

Le moins que l'on puisse dire à l'analyse des données d'entretiens colligées auprès des enseignants et des directions est que la grande majorité des élèves n'affiche aucune tendance à rejeter les enseignements scolaires qui leur sont transmis ni à se révolter contre les règles et les normes disciplinaires de leur école. Les répondants sont formels là-dessus : ce sont des élèves dociles, gentils, disciplinés et respectueux.

Au contraire, certains d'entre eux marqués par la discipline « gendarme » qu'ils ont connue au cours de leurs expériences scolaires en Haïti, se plaignent de la mollesse de la discipline à l'école québécoise. Cette attitude constitue un des facteurs facilitant leur rapide intégration.

#### 4.3.3.2 Emploi

Trouver un emploi à la fin des études afin de matérialiser ses rêves de réussite dans la vie, tel est, d'après les données d'entretien recueillies auprès de la plupart des enseignants et des membres de direction, un puissant facteur de motivation à la base de l'engagement de beaucoup des jeunes au travail scolaire.

Une lecture à la fois verticale et horizontale du tableau 4.3.3.2 permet de répertorier les termes empruntés par les enseignants et les directions afin de souligner les liens que font ou non les jeunes entre leur motivation à travailler à l'école et l'espoir de trouver un emploi rapidement après les études. Ces énoncés sont les suivants : « Ils ont à cœur leur destin, ils veulent réussir pour aider leurs parents », « ils veulent envoyer de l'argent à leurs parents en Haïti », « réussir signifie pour eux avoir une profession après les études » et « ils viennent au Québec pour avoir un bel avenir ».

Tableau 4.3.3.2 Emploi des élèves selon enseignants et directions

Emploi (n=9)	En1	En2	En3	En4	En5	En6	En7		Dir1	Dir2
<b>Ceux qui font le lien direct entre les études et l'emploi</b>										
. Ils veulent réussir pour aider leurs parents						x	X			
. Ils veulent envoyer de l'argent à leurs parents en Haïti					x					
. Réussir signifie avoir une profession après les études										x
. Ils viennent au Québec pour avoir un beau métier			x						X	
<b>Ceux qui ne font pas ce lien</b>										
. Ils n'ont pas encore cette conscience-là	X									
. Ils ne nous le disent ni ne le pensent		x								
. Ils ne font aucun lien de ce genre				x						

Ceux qui n'ont pas perçu ce type de lien dans ce que racontent les élèves disent : « ils n'ont pas encore cette conscience-là », « ils ne le disent ni ne le pensent » ou « ils ne font aucun lien de ce genre ». Il semble évident qu'une majorité d'enseignants et de directions (6/9) ont perçu ce type de lien dans les conversations qu'ils ont eues avec les jeunes. Les trois autres n'ont pas entendu ces propos de la part des élèves (3/9). Les répondants, qui ont affirmé que ces jeunes ont établi ce lien entre les études et l'emploi dans le futur, ont mentionné les raisons qui les ont poussés à faire ce lien. Il s'agit soit de concrétiser des rêves de réussite personnelle ou de réussir pour mieux aider les parents restés pour la plupart en Haïti.

#### Mini-synthèse sur l'emploi

Sur la question des liens que font les jeunes entre leur disposition à s'engager dans le travail scolaire et l'espoir d'intégrer le marché de l'emploi au terme des études, il n'y a pas d'unanimité au sein des répondants. Contrairement aux directions d'école qui ont affirmé qu'elles ont perçu l'existence de ce type de lien dans ce qu'expriment les jeunes avec qui ils sont en contact, la diversité de perceptions

pourrait s'expliquer par le fait que certains enseignants ont dans leurs groupes des écoliers haïtiens âgés entre 13 et 15 ans, lesquels seraient peu enclins à faire ce genre de lien compte tenu de leur jeune âge.

Par ailleurs, que des jeunes affirment vouloir réussir à tout prix à l'école afin de décrocher un bon emploi leur permettant de subvenir aux besoins de leurs parents semble être un puissant facteur de motivation qui devrait avoir des incidences positives sur leur travail scolaire.

#### **4.3.3.3 Vision sociale de la réussite**

Les données recueillies lors des entretiens avec les enseignants et les directeurs d'école en lien avec le thème de la vision sociale de la réussite chez les écoliers haïtiens ont permis d'établir trois catégories : la première est celle de la réussite pour soi, la seconde, celle de la réussite pour soi et pour les autres et la troisième semble être l'absence de vision sociale de la réussite chez la plupart des jeunes.

Une lecture verticale et horizontale du tableau 4.3.3.3 permet d'abord d'identifier quelques-uns des énoncés employés par les répondants pour parler de la vision sociale de la réussite chez les jeunes, lesquels reflètent les trois types de vision de la réussite sociale qu'ils ont perçus. Ainsi, pour ceux qui veulent réussir pour eux-mêmes : « Ils rêvent tous d'avoir un jour une belle maison, une belle voiture et un bon travail » (En 2 et Dir 1) ou encore « il y en a qui rêvent en couleur, tout le monde veut être médecin » (Dir 1).

Par ailleurs, pour ceux qui placent leurs parents au cœur de leur projet de réussite : « ils veulent réussir pour aider leurs parents » (En 6 et 7). Certains enseignants n'ont perçu aucune de ces deux visions de la réussite sociale dans le



langage des jeunes : « ils font leur devoir, leur travail et ne vont pas plus loin » et « ils sont juste pressés de quitter l'accueil » (En 1, 4, 5).

En résumé, ces énoncés indiquent aussi combien les répondants sont partagés quant à leur perception de la vision sociale de la réussite chez ces écoliers. C'est ainsi qu'une majorité d'entre eux (6/9) a cru l'avoir perçue dans leurs discours, même s'ils ne s'entendent pas sur la nature de cette vision.

**Tableau 4.3.3.3 Vision sociale de la réussite**

Vision sociale de la réussite (n=9)	En1	En2	En3	En4	En5	En6	En7		Dir1	Dir2
<b>Réussite pour soi</b>										
. Ils rêvent tous d'avoir un jour une belle maison, une belle voiture et un bon travail.		x							x	
. Il y en a qui rêvent en couleur : tout le monde veut être médecin										x
. Ils arrivent avec l'idée de lutter pour se créer une place au soleil			x							
<b>Réussite pour soi et autrui</b>										
. Ils veulent réussir pour aider leurs parents						x	x			
<b>Aucune vision de la réussite dans le futur</b>										
. Ils font leur devoir, leur travail et ne vont pas plus loin	x				x					
. Leur seul souci est de quitter l'accueil				x						

Deux enseignants et deux directions d'école laissent entendre que ces écoliers veulent réussir pour eux-mêmes, tandis que deux autres enseignants croient que c'est pour venir en aide à leurs parents que ces enfants veulent réussir. Un troisième groupe de répondants (En 1, 4 et 5) ont quant à eux affirmé que ces écoliers ne sont porteurs d'aucune sorte de vision sociale de la réussite.

### . Mini-synthèse sur la vision sociale de la réussite

À la lumière des données d'entretien avec les enseignants et les directions d'école sur la vision sociale de la réussite chez nos jeunes, il semble ressortir que ces derniers sont pour l'instant assez partagés entre une vision sociale de la réussite qui met le moi au centre du projet de réussite et pour cause, des dividendes de cette réussite personnelle; et une autre vision qui voit la réussite comme un moyen d'aider les autres.

Cette deuxième vision qui se veut plus altruiste semble refléter les valeurs véhiculées par certaines familles haïtiennes qui éduquent leurs enfants selon certaines valeurs familiales ancestrales qui sont assez éloignées des valeurs individualistes propres aux sociétés occidentales contemporaines. À noter aussi que certains répondants n'ont perçu aucune sorte de vision sociale de la réussite chez ces élèves.

#### **4.3.3.4 Séisme et expérience migratoire**

S'agissant de la représentation que les enseignants et les directions se font du séisme au moment d'aborder ce sujet lors des entrevues, pour ne l'avoir pas personnellement vécu à l'instar des jeunes, ils se sont contentés d'évoquer les images apocalyptiques de cette catastrophe à partir de ce qu'ils ont vu à la télé.

Par ailleurs, ils ont presque tous (le dir 1 ainsi que les en 4, 5 et 6 en particulier) salué le courage et la vaillance de ces jeunes qui ont su trouver les ressources morales et psychologiques nécessaires pour poursuivre en terre étrangère leur scolarité après avoir vécu ce drame ô combien épouvantable.

#### **4.3.3.5 Synthèse sur les représentations sociales des facteurs macro-sociologiques**

L'analyse des données en rapport aux facteurs macro-sociologiques qui élucident les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des enseignants et des directions est révélatrice du rôle plutôt mitigé que jouent ces facteurs dans l'expérience migratoire et le processus d'intégration scolaire des jeunes.

En effet, si l'on excepte l'appréciation commune qu'ont eue les répondants du comportement disciplinaire des élèves haïtiens arrivés à l'école québécoise, ils sont demeurés assez partagés quant à la présence ou l'importance des autres facteurs macro-sociologiques dont l'emploi et la vision sociale de la réussite dans les représentations sociales de la réussite/échec scolaire chez ces jeunes.

S'agissant de l'emploi, ils forment une majorité à avoir admis que les élèves haïtiens font des liens entre leur motivation à poursuivre leur scolarité au Québec et l'espoir de pouvoir assurer leur insertion professionnelle après les études. Par ailleurs, ils prennent pour la plupart le soin de souligner en même temps que certains rêves portés par les jeunes en matière d'intégration professionnelle, comme celui de devenir un médecin, sont des rêves utopiques qui ont peu de chance de se concrétiser dans le futur. Et quant on sait tout le danger associé à une vision utilitariste de l'école, on a de bonnes raisons de partager l'inquiétude des répondants qui ont peur de voir les jeunes s'arrêter en chemin quand, ramenés à la réalité, ils réalisent que les chances de voir se concrétiser ces rêves sont plutôt incertaines.

En ce qui a trait à la vision sociale de la réussite chez les jeunes, le tiers des répondants n'ont perçu aucune vision de leur réussite et observe que les jeunes se limitent à tout ce qui relève de l'immédiateté. Ceux qui disent avoir perçu cette vision

sont très partagés quant à sa nature. Ainsi, s'opposent ceux qui ont cru percevoir une vision de la réussite pour soi et ceux qui proposent une interprétation tout à fait différente de cette vision sociale de la réussite.

En définitive, à en croire les répondants, il semble bien que ces facteurs macro-sociologiques ont peu d'incidences sur le déroulement du parcours scolaire dans le contexte de l'expérience migratoire de ces jeunes au Québec.

#### **4.4 Comparaison entre les représentations sociales des élèves, enseignants et directions en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques**

Afin de répondre au troisième objectif de cette recherche, les points de ressemblance et de différence, à partir des propos des élèves, des enseignants et des directions, sont identifiés. Cette section est divisée en trois sous-sections : la comparaison des représentations sociales des élèves et celles des enseignants et des membres de direction d'école en lien avec les facteurs micro-sociologiques de la réussite/échec scolaire des élèves (4.4.1), les facteurs méso-sociologiques (4.4.2) et les facteurs macro-sociologiques (4.4.3).

##### **4.4.1 Comparaison des représentations sociales des facteurs micro-sociologiques**

L'analyse des données d'entrevues en lien avec les facteurs micro-sociologiques qui élucident les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves haïtiens et de leurs enseignants et directions d'école permet d'avancer que ces représentations sociales se recoupent en divers points et se différencient à certains égards.

Si les informations fournies par les enseignants et les membres de direction d'école concernant les profils scolaires et socio-démographiques des élèves se révèlent complémentaires par rapport à celles que les élèves ont eux-mêmes communiquées à travers leurs récits de vie, les témoignages des enseignants et des membres de direction recourent assez fidèlement les représentations sociales des jeunes sur leur participation individuelle et leurs sphères de relations interpersonnelles.

Le principal point de convergence entre les représentations sociales des élèves et celles des enseignants et des directions d'école serait qu'ils s'entendent tous, à quelques nuances près, sur le profil d'un bon élève tel qu'esquissé précédemment.

Les enseignants et les directions ont fait état d'une participation active des élèves aux activités scolaires et parascolaires de leur établissement et d'une bonne qualité des relations avec leurs pairs et les adultes de leur école au Québec. La seule nuance à souligner dans l'univers thématique qui exprime ces représentations sociales est que les élèves ont majoritairement situé cette participation active sur un plan un peu plus scolaire, tandis que les enseignants et les directions voient cette participation active sur un plan plus large au point d'anticiper en confondant participation et intégration.

En résumé, les énoncés : « je me concentre plus sur mes études », « les élèves participent et s'intègrent », « mes relations avec mes camarades et mes enseignants sont très chaleureuses » et « le courant passe très bien avec eux », paraissent les plus représentatifs de ces deux univers thématiques en lien avec les facteurs micro-sociologiques.

Autre point de convergence de ces représentations sociales entre enseignants, directions d'école et élèves serait le contenu ou le caractère socioculturel de leurs



représentations sociales étant donné leur ancrage dans la société et la culture d'appartenance des individus porteurs de ces représentations sociales. On peut signaler finalement qu'élèves, enseignants et directions d'école donnent une explication de la réalité sociale médiatisée par les représentations sociales ce qui constitue un autre point de convergence.

C'est ainsi qu'élèves, enseignants et directions d'école croient que la participation individuelle, le respect de l'autre et le développement des rapports harmonieux avec les autres sont indispensables à la réussite scolaire des élèves, ce qui souligne la dimension fonctionnelle de leurs représentations sociales.

#### **4.4.2 Comparaison des représentations sociales des facteurs méso-sociologiques**

Par rapport aux facteurs méso-sociologiques, les représentations sociales des jeunes et, celles des enseignants et des directions, présentent à bien des égards d'importantes similitudes. On peut d'abord observer la convergence de leurs vues quant aux profils des familles des élèves au Québec qu'ils dépeignent, à quelques nuances près, comme des familles généralement nombreuses, instables, disloquées et monoparentales.

Par ailleurs, ils reconnaissent le capital culturel de ces familles qui constituent un atout pour ces élèves dans la poursuite de leur scolarité en Haïti et au Québec. Ils soulignent aussi le style d'autorité autocratique qui prédomine au sein de ces familles haïtiennes. Les élèves quant à eux, précisent que leurs familles en Haïti comme au Québec, en plus de leur capital culturel, disposent de suffisamment de ressources financières pour pourvoir à leurs besoins fondamentaux et faciliter ainsi leurs parcours scolaires.

Sur ce point, les enseignants et les directions laissent entrevoir une perception de ces familles au Québec qui sont des familles de conditions socioéconomiques précaires manquant ainsi de ressources matérielles pour soutenir ces jeunes dans leur quête des valeurs intellectuelles et académiques.

Pour ce qui est de l'école, les élèves dressent un tableau à la fois positif et négatif de leur école en Haïti. C'est une école généralement soucieuse de la réussite scolaire des jeunes et qui, par conséquent, offre à ces derniers des conditions minimalement propices à l'atteinte de cet objectif. C'est aussi une école qui généralement érige le « bourrage » de crâne et la coercition, la contrainte corporelle comme méthodes pédagogiques pour atteindre ses fins. On comprend pourquoi les jeunes sont impitoyables quand ils soulignaient dans leurs récits de vie ces aspects négatifs de leur école en Haïti.

Par contre, l'école au Québec est présentée comme une école accueillante, assez bien équipée offrant des programmes scolaires et parascolaires plus variés et, surtout plus respectueux des droits et de la dignité des élèves. À ce compte, si les enseignants et les directions ne désavouent pas les élèves, ils nuancent toutefois leur appréciation en soulignant les lacunes de cette école. Ils l'ont décrite comme une école avec de sérieuses insuffisances infrastructurelles et structurelles, d'où ses faibles résultats académiques.

De plus, c'est également une école volontariste, dynamique, dotée d'un corps professoral compétent, solidaire et d'une direction progressiste qui, avec les moyens du bord, entend travailler inlassablement à la réussite scolaire des jeunes qui lui sont confiés.

Écoliers, enseignants et directions reconnaissent le rôle et l'influence de la famille et de l'école sur les parcours scolaires des élèves même si les derniers

paraissent plus nuancés quant à l'importance de la contribution que ces structures familiales instables et précaires au Québec peuvent apporter à la réussite scolaire des jeunes.

Les énoncés qui traduisent le plus fidèlement l'univers de leurs représentations sociales quant aux facteurs méso-sociologiques sont : « Je vis avec ma tante/ma belle-mère, ce sont des gens scolarisés », « ils ont de quoi s'occuper de moi », « mon école est une grande école, elle a tout ce que j'ai besoin », « une grosse école qui a l'air d'une prison, une école offrant tout » « ce n'est pas la discipline militaire », « familles nombreuses et monoparentales », « familles de conditions socio-économiques pauvres », « père qui prend seul les décisions ». Cet univers thématique riche exprime ce que ces écoliers, leurs enseignants et les membres de direction pensent de l'école et des familles qui ont accueilli ces jeunes au Québec.

S'agissant des divergences dans leurs représentations sociales, les élèves croient plutôt à la mobilisation de leurs propres ressources intellectuelles, mentales et psychologiques pour assurer leur réussite scolaire tandis les enseignants et les directions d'école de leur côté, croient à l'influence déterminante des milieux scolaire et familial sur le destin scolaire des élèves, ce qui met en lumière la dimension cognitive et fonctionnelle de leurs représentations sociales.

#### **4.4.3 Comparaison des représentations sociales des facteurs macro-sociologiques**

Nul doute que c'est sur les facteurs macro-sociologiques que l'on relève le plus de divergences en termes de représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves et de celles des enseignants et des membres de direction d'école. Les élèves se sont dans l'ensemble dépeints à tous les stades de leurs parcours migratoires

comme des écoliers dociles, soumis, disciplinés dont l'engagement au travail scolaire est motivé à la fois par l'espoir de trouver rapidement un emploi après les études et le désir de voir leurs efforts à l'école couronner par la réussite sur le plan personnel, réussite dont la plupart d'entre eux entendent partager les dividendes avec leurs parents proches.

Ce profil que les élèves dressent d'eux-mêmes, ne se retrouve qu'en partie dans les représentations des enseignants et des membres de direction d'école. S'ils reconnaissent qu'effectivement des qualités comme la docilité, l'esprit de soumission et de discipline dont font preuve les élèves haïtiens ont facilité leur intégration à l'école québécoise, en revanche, ils sont plus réservés et plus divisés dans leurs opinions relatives au poids des facteurs macro-sociologiques tels que l'emploi et la vision sociale de la réussite dans la détermination de ces jeunes à travailler à l'école.

De plus, ils sont nombreux à exprimer des inquiétudes par rapport aux jeunes qui sont les tenants d'une vision plus utilitariste de l'école, car les désillusions associées à une telle vision peuvent entraîner le désengagement scolaire de l'élève. Aussi, les expressions : « Je respecte toujours mes profs et mon directeur », « ce sont des élèves dociles gentils, disciplinés et respectueux », « je veux devenir quelqu'un dans la vie », « je veux réussir à l'école pour aider mes parents », « ces jeunes rêvent toujours en couleur », « sortir de l'accueil est ce qui les préoccupe le plus » et « je veux terminer le secondaire pour trouver un emploi », paraissent les plus significatifs de ces deux univers représentationnels assez divers et contrastés.

#### **4.5 Synthèse générale**

Au vu de ce qui précède, il appert que les facteurs micro- méso- et macro-sociologiques identifiés permettent de mieux percevoir l'univers des représentations

sociales que les écoliers haïtiens et leurs enseignants se font de la réussite/échec scolaire. Pour les premiers, il semble que ce qui définit un bon élève capable de réussir à l'école dans des contextes les plus difficiles, repose sur des qualités individuelles comme l'amour de l'école, le respect absolu des enseignants et des membres de direction d'école, la sociabilité, la capacité à nouer des relations épanouissantes avec ses camarades et les autres acteurs du monde scolaire, la priorité donnée aux études aux dépens des activités parascolaires, la soumission aux normes disciplinaires de son école et enfin, cette capacité à se projeter dans le futur constituant l'une des sources de motivation pour le travail scolaire. De même, une bonne école pour ces jeunes peut être à la limite une école qui priorise la recherche des résultats et par ricochet, le pédagogique au détriment de l'humain.

Malgré les abus et les excès en matière disciplinaire qu'ils ont eux-mêmes dénoncés, ces jeunes se sont dans l'ensemble montrés assez satisfaits de l'école qu'ils fréquentaient en Haïti et se plaignent pour la plupart de la discipline trop laxiste de l'école québécoise. S'agissant de la famille, ils se contentent tous ou presque d'une famille présentant un profil de famille instable pourvu que celle-ci dispose d'un capital culturel qu'ils peuvent mettre à contribution dans la poursuite de leur scolarité et des moyens financiers nécessaires à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux.

Quant aux enseignants et aux membres de direction, les facteurs méso- et macro-sociologiques tels que l'impact négatif de l'instabilité familiale et des insuffisances du cadre scolaire est plus présent dans leurs représentations sociales de la réussite/échec scolaire. Cependant, pour la plupart d'entre eux, même un cadre scolaire et familial avec des insuffisances que l'on sait peut contribuer à la réussite scolaire des élèves qui n'ont pas forcément besoin d'une vision utilitariste de l'école pour se motiver. Le principal point de convergence entre les représentations sociales des élèves et celles des enseignants et des directions d'école serait qu'ils s'entendent



tous, à quelques nuances près, sur le profil d'un bon élève tel que nous venons de l'esquisser.

Autre point de convergence de ces représentations sociales entre enseignants, directions d'école et élèves serait le contenu ou le caractère socioculturel de leurs représentations sociales étant donné leur ancrage dans la société et la culture d'appartenance des individus porteurs de ces représentations sociales. Élèves, enseignants et directions d'école donnent une explication de la réalité sociale médiatisée par les représentations sociales ce qui constitue un autre point de convergence. C'est ainsi qu'élèves, enseignants et directions d'école croient que la participation individuelle, le respect de l'autre et le développement des rapports harmonieux avec les autres sont indispensables à la réussite scolaire des élèves, ce qui souligne la dimension fonctionnelle de leurs représentations sociales.

S'agissant des divergences dans leurs représentations sociales, les élèves croient plutôt à la mobilisation de leurs propres ressources intellectuelles, mentales et psychologiques pour assurer leur réussite scolaire tandis les enseignants et les directions d'école de leur côté, croient à l'influence déterminante des milieux scolaire et familial sur le destin scolaire des élèves, ce qui met en lumière la dimension cognitive et fonctionnelle de leurs représentations sociales.

## **CHAPITRE V**

### **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Le précédent chapitre a été consacré à la présentation et à l'analyse des données brutes de la recherche. Ce cinquième chapitre propose la discussion et l'interprétation des résultats visant une compréhension critique des représentations sociales des élèves, des enseignants et de la direction d'école en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques à la lumière des avancées théoriques sur la question de réussite /échec scolaire.

Les sections présentées dans ce chapitre sont : des jeunes traumatisés, mais motivés à apprendre (5.1); un mode de participation où prime le scolaire sur le parascolaire (5.2); des relations interpersonnelles empreintes du respect de l'autre comme moyen d'intégration scolaire (5.3); la famille comme un tremplin sûr pour bâtir sa réussite scolaire (5.4); l'école : c'est plus stimulant d'enseigner avec nous que de nous enseigner (5.5); la résistance scolaire : on apprend mieux dans le respect des règles disciplinaires de son école (5.6); réussir à l'école pour mieux assurer son insertion sur le marché du travail (5.7); de la réussite seulement pour soi à la réussite pour soi et les autres (5.8); les transformations des représentations sociales des jeunes et, des enseignants et directions d'école : du temps I au temps III (5.9), et enfin, les limites de la recherche (5.10).

#### **5.1 Des jeunes traumatisés, mais motivés à apprendre**

Il ne fait aucun doute que ces jeunes Haïtiens qui ont vécu les horreurs causées par le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti sont arrivés au Québec dans un état de traumatisme profond pouvant affecter leur motivation voire leur capacité à poursuivre leur scolarité dans un autre système scolaire qui est de loin plus performant que celui dans lequel ils ont fait leurs premières expériences scolaires. Beiser (2005) avait soutenu l'idée que les enfants ou adolescents réfugiés, témoins de la violence, dans leur pays d'origine développent le trouble du stress post-migratoire.

Outre ce supposé handicap d'ordre psychologique, plus de la moitié d'entre eux sont arrivés aussi à l'école québécoise avec un retard scolaire de deux ou trois ans par rapport à l'âge de scolarité obligatoire au Québec, d'où la frustration qu'ont ressentie la plupart d'entre eux d'avoir été rétrogradés dans des classes ne correspondant la plupart du temps ni à leur âge ni à leur niveau de scolarité.

Ceci a été confirmé par la Dir2 qui a déclaré ce qui suit : « Un élève qui a un niveau de 6e année, mais son âge est trop élevé pour le primaire, il vient ici (Cheminement particulier) ». Cependant, cette étude a montré que le traumatisme lié au séisme n'a pas trop affecté le moral de ces jeunes et leur disposition à travailler à l'école. Et pour cause, malgré toutes ces difficultés, ils ont fait preuve d'un courage, d'une capacité de résilience et d'un degré de motivation que leurs enseignants et la direction d'école qui les a accueillis ont souligné avec beaucoup d'insistance dans les entretiens de recherche.

Lafrance (2011) ainsi que Betancourt et Khan (2008) ont souligné cette résilience des enfants et adolescents ayant connu les affres de la guerre et d'autres formes de violence armée dans leur pays d'origine. Comme l'ont fait remarquer Kirk (2002) et Boyden (2002), ces épreuves de la vie, aussi dures et traumatisantes soient-elles pour les jeunes qui les ont connues avant leur immigration dans un autre pays, sont loin de constituer des facteurs de blocage pour leur développement socioaffectif et intellectuel. La nouvelle communauté d'accueil leur apporte les ressources nécessaires leur permettant de les surmonter et d'aller vers l'avant.

Les résultats de la thèse de doctorat de Durand (2013) sur les enfants de la guerre vont dans le même sens concernant ces enfants qui, arrivés dans un nouveau pays d'accueil, le Québec, après avoir été exposés à la guerre et d'autres formes de violence armée, doivent entreprendre leur scolarité. La plupart des élèves qui ont participé à cette recherche ont pu poursuivre une scolarité normale couronnée de

succès grâce à leur mobilisation autour des tâches scolaires. Et pour cause, selon l'auteur, ce sont les élèves non mobilisés autour des tâches scolaires qui ont le plus visiblement subi les séquelles des traumatismes résultant de l'exposition à la guerre et d'autres formes de violence armée ce qui les empêche de travailler à leur réussite scolaire.

Ces points de vue sur les élèves confrontés au traumatisme post-migratoire sont donc corroborés par l'expérience de ces jeunes Haïtiens qui ont pu visiblement surmonter les difficultés liées aux traumatismes post-migratoires et poursuivre malgré tout leur scolarité dans la société d'accueil sans trop de heurts. Les profils scolaires qu'ont dressés leurs enseignants et la direction d'école de ces jeunes laissent poindre des qualités évoquées par Janosz (2000) comme facteurs individuels favorisant la réussite scolaire de l'élève et ceci, malgré la présence des facteurs qui représentent des risques de décrochage (Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000).

En effet, en lien avec les facteurs micro-sociologiques de son modèle théorique, Janosz (2000) a souligné la motivation, l'engagement personnel de l'élève au travail scolaire comme des facteurs individuels importants susceptibles de contribuer à la réussite scolaire. Cette motivation semble être l'un des points forts des élèves Haïtiens rencontrés. À ce compte, le témoignage de la Dir2 qui se résume dans ces deux phrases : « On voit des enfants qui ont des difficultés à l'école, mais qui rêvent de devenir médecin, [pas] un seul ne baisse les bras. Ils ont toutes les raisons du monde de se révolter contre la vie, mais non, ils sont contents malgré leurs souffrances ».

Cet énoncé montre la détermination qui anime les jeunes pour travailler à l'école afin de réaliser leurs rêves en dépit de tous les obstacles qu'ils rencontrent sur leur chemin. Cette grande motivation s'ajoute aux autres qualités décrites par les

répondants dont, entre autres, la maturité, la sociabilité, le respect de la discipline, qui peuvent être à juste titre considérés comme l'une des clés de leur intégration quasi réussie dans le système scolaire québécois.

## **5.2 Un mode de participation où prime le scolaire sur le parascolaire**

La participation individuelle de l'élève aux activités scolaires et parascolaires de son école est considérée par Janosz (2000) comme un puissant facteur influençant ses résultats scolaires. Or, dans leurs récits autour du thème de la participation individuelle, les jeunes ont souvent utilisé les énoncés suivants : « j'aime l'école », « je suis très actif », « j'ai de bons résultats scolaires », « je participe surtout aux activités scolaires » et encore, « je préfère me concentrer sur mes études ».

Ces unités sémantiques traduisent toute la conception de ces jeunes quant à la participation scolaire. Elles nous apprennent qu'une participation scolaire réduite à la seule mobilisation autour des tâches scolaires peut être aussi un gage de réussite scolaire au même titre qu'une participation scolaire totale incluant les activités para- ou extra-scolaires. Ce mode de participation individuelle où le scolaire prend largement le pas sur le parascolaire ne fait pas encore l'objet, à notre connaissance, des études approfondies dans les milieux de la recherche en éducation si l'on excepte Mc Andrew (2001) qui a souligné que les parents des élèves immigrants et les élèves eux-mêmes accusent un déficit de participation, ce qui dessert la cause de la réussite de ces enfants à l'école québécoise.

Et le fait que cette forme de participation limitée aux activités scolaires n'affecte pas négativement les résultats scolaires de la majorité des élèves haïtiens qui sont presque tous en situation de réussite scolaire a de quoi susciter les intérêts des milieux de la recherche. De plus, à en croire leurs enseignants et les membres de



direction d'école, ces élèves ne sont pas moins intégrés dans leur école que leurs camarades.

Par ailleurs, pour comprendre cette tendance viscérale de leur part à privilégier cette forme de participation limitée aux activités de leur école, il faut considérer l'expérience scolaire des jeunes en Haïti. En raison du climat d'insécurité ambiant et d'autres dysfonctionnements, ils se sont accoutumés à limiter leur participation aux affaires purement scolaires.

Avec le temps, c'est devenu normal pour eux que le métier d'élève ait quelque chose qui se limite à aller à l'école, suivre des cours, prendre des notes, faire les devoirs et étudier ses leçons. Les activités parascolaires de nature à développer certaines habiletés sociales et à favoriser la socialisation sont peu familières à plusieurs d'entre eux. Arrivés à l'école québécoise, les traditions, les coutumes ayant la tête dure, ils ont gardé les mêmes réflexes de l'écolier haïtien et ont continué à accorder toute la priorité au scolaire au détriment de l'extrascolaire ou du parascolaire.

Par ailleurs, force est de relativiser ce manque d'intérêt dont font preuve ces jeunes pour le parascolaire, car pour les enseignants et les directions d'école, ils participent activement et s'intègrent à leur environnement. On comprend qu'ils ne sont pas en mesure d'apprécier la portée de cette participation n'étant pas eux-mêmes présents dans toutes ces activités parascolaires auxquelles ces jeunes sont invités à prendre part. Mais leurs témoignages permettent de voir qu'il n'y a aucune volonté de la part des jeunes à « s'automarginaliser ».

De plus, on peut supposer qu'ils choisissent en fonction de leurs préférences les activités auxquelles ils participent. Par exemple, les garçons peuvent être plus enclins à s'inscrire dans des activités de soccer étant donné la passion notoire pour ce

sport roi en Haïti. Ainsi, ils peuvent donner l'impression de boycotter les clubs de hockey, de tennis de table, entre autres. De même, les filles peuvent marquer leurs préférences pour des activités en rapport à la pâtisserie, la couture ou le volley-ball qu'elles pratiquaient déjà dans leur école en Haïti.

Au total, cette forme de participation limitée aux activités scolaires et parascolaires dont font preuve ces élèves haïtiens est quelque chose qui s'inscrit dans leur culture scolaire. Il leur est difficile de se défaire de ces vieux réflexes qui ne les empêchent tout de même pas de s'intégrer à l'école québécoise et de travailler à leur réussite.

### **5.3 Le respect de l'autre, un bon moyen d'intégration scolaire**

En ce qui concerne la capacité des jeunes à tisser, avec les autres partenaires de leur environnement scolaire, des relations socioaffectives stables et solides, leurs récits ont fait état des expériences scolaires marquées par des relations interpersonnelles globalement positives et ceci, en Haïti comme au Québec. Quant aux enseignants et aux membres de direction, ils n'ont pas tari d'éloges à l'endroit des jeunes qu'ils dépeignent comme des élèves qui manifestent un profond respect envers les autres et les adultes en particulier et avec qui ils s'entendent très bien, ce que confirment les jeunes eux-mêmes à travers ces énoncés : « je m'entends très bien avec mes camarades et mes profs et c'est encore plus chaleureux maintenant ». Autant dire que ces jeunes aiment socialiser. Selon Janosz (2000), c'est l'un des prédicteurs de la réussite scolaire chez les élèves à risque.

À ce propos, Janosz (2000) avait avancé que la qualité de la relation, que l'élève entretient avec ses enseignants, ses camarades et les adultes de son école, est un facteur de prévention du décrochage scolaire chez les élèves déjà à risque de

décrocher. Les relations chaleureuses, que ces jeunes ont développées à l'école québécoise avec leurs enseignants et leurs camarades, constituent, à n'en pas douter, un des facteurs explicatifs de leur intégration rapide dont témoignent leurs enseignants et les directions d'école. Et pour cause, la qualité de ces relations rejaillit aussi sur leur travail scolaire, car étant mieux encadrés tant par les adultes que leurs camarades de classe, ils ont pu rattraper leur retard et s'inscrire dans une dynamique de progression sur le plan académique.

D'autre part, Lock et Hanvey (2000) ont aussi montré comment les difficultés liées à l'intégration et à la socialisation des élèves immigrants de fraîche date peuvent influencer négativement le début de leur parcours scolaire dans le nouveau pays d'accueil. En effet, l'isolement social, la marginalisation et des actes de racisme et de discrimination ont, selon ces auteurs, beaucoup contribué à refroidir l'enthousiasme de ces jeunes nouveaux immigrants à y poursuivre leur scolarité.

Dans le cas qui nous occupe, ces jeunes se sont intégrés rapidement et peut-être beaucoup plus vite qu'on l'imaginerait dans leur nouvel environnement scolaire. Serait-ce la conséquence de leur mode de socialisation durant leur parcours scolaire en Haïti? En d'autres termes, les qualités relationnelles qu'ils avaient développées au cours de leur scolarisation en Haïti auraient-elles facilité amplement leur adaptation, leur socialisation et leur intégration à leur nouvel environnement scolaire québécois? Une autre recherche devrait permettre d'approfondir cette question.

En tout état de cause, au vu de ce qu'apportent sur le plan psychologique l'estime de soi, la confiance en soi et l'amélioration de la concentration, les relations saines et positives avec les gens que l'on côtoie au quotidien, il n'est pas exagéré de dire que le respect de l'autre que manifestent ces jeunes dans leurs sphères de relations interpersonnelles a été pour eux un bon moyen d'intégration.

#### 5.4 La famille : un tremplin sûr pour bâtir sa réussite scolaire

L'analyse des récits racontés par les jeunes relativement au thème de la famille a permis de montrer que l'ancrage familial a été l'un des éléments déterminants du succès que la plupart d'entre eux avaient connu dans la poursuite de leur scolarité en Haïti et dans le processus d'intégration socioscolaire au Québec. Certes, ces structures familiales présentent bien des faiblesses et des carences qui auraient pu faire d'elles des cadres peu favorables à l'épanouissement intellectuel et socioaffectif de ces jeunes.

Toutefois, les jeunes voient d'abord l'indispensable support qu'elles apportent à la poursuite de leurs études. À cet égard, Kanouté *et al.* (2008) ainsi que Kanouté et Lafortune (2011) ont montré comment le capital culturel de la famille peut contribuer à la réussite scolaire des élèves immigrants si ce capital est actualisé et mobilisé. Pour sa part, Mc Andrew (2001) et Janosz (2000) ont aussi souligné le poids de la structure familiale comme facteur pouvant peser sur le destin scolaire de certains élèves.

Ainsi, parlant de leurs familles en Haïti et au Québec, les élèves les décrivent comme des familles nombreuses, instables, plus ou moins autoritaires, quoique dotées d'un certain capital culturel et suffisamment pourvues économiquement pour subvenir à leurs besoins essentiels : « Mes parents sont séparés, divorcés », « ma famille a 5, 10 personnes », « je vis ici avec mon père/ma tante/ma belle-mère/mes sœurs et frères/chez une amie de mes parents », « ils décident seuls sans me consulter ».

Quant aux sept enseignants et aux deux membres de direction, ils sont allés encore plus loin en dépeignant aussi ces familles comme étant généralement nombreuses, instables, disloquées ayant pour la plupart un faible niveau académique, privilégiant le style autoritaire comme style d'autorité parentale. Ils mettent aussi

l'accent sur leur précarité économique : « ce sont des familles de conditions économiques pauvres ».

Les enseignants et la direction semblent mettre en doute leur capacité à fournir à ces jeunes tout l'encadrement familial dont ils ont besoin pour poursuivre avec succès leur scolarité au Québec : « Parents pas toujours ensemble », « familles disloquées en terre étrangère », « pères polygames, familles nombreuses », « familles de 16 enfants », « familles monoparentales », « père qui prend seul les décisions » ou encore « enfants qui ont peur des parents ».

Aussi, quand les élèves disent que leurs parents sont séparés, divorcés, remariés, ils soulignent bien le caractère instable de leurs familles qui, selon Janosz (2000), est un facteur de risque de décrochage scolaire. De même, le style autoritaire prédominant au sein de leur famille au Québec, dont leurs enseignants et la plupart d'entre eux ont fait mention, constitue dans le modèle de Janosz un facteur défavorable à la réussite scolaire, car il crée une atmosphère familiale conflictuelle propre à inciter les jeunes à la démobilitation scolaire.

Kanouté (2002) ainsi que Kanouté *et al.* (2008) ont également documenté l'impact combien positif de l'association famille et école sur le parcours scolaire des élèves. Il va sans dire que l'élève qui bénéficie d'un environnement familial stimulant a une longueur d'avance sur celui qui n'a aucun encadrement scolaire au sein de sa famille. Par ailleurs, ces jeunes nous apprennent que même dans le contexte d'un environnement familial qui ne prodigue pas tout le soutien affectif et intellectuel nécessaire, l'élève hyper-motivé et mobilisé peut poursuivre une scolarité normale avec des chances de réussite.

Ainsi, la précarité économique des familles des élèves installées au Québec soulignée par les enseignants et qui est aussi, dans le modèle de Janosz (2000), un



facteur de risque de décrochage scolaire, n'a pas trop pesé sur le parcours scolaire de ces jeunes. Malgré cet environnement familial instable et précaire économiquement où évoluent la plupart d'entre eux, les jeunes ont prouvé qu'ils sont capables de mobiliser leurs énergies et les faibles ressources dont ils disposent pour travailler à leur réussite. Ils ont ainsi prouvé que ces facteurs d'ordre familial du modèle de Janosz (2000) sont loin d'avoir une valeur prédictive absolue.

### **5.5 L'école : c'est plus stimulant d'enseigner avec nous que de nous enseigner**

Cet énoncé, extrait du récit d'une élève, en dit long sur la différence qu'elle se représente entre l'école fréquentée en Haïti et son école au Québec, même si elle se dit satisfaite de la qualité du type d'enseignement et des stratégies pédagogiques proposés par ses enseignants en Haïti. En ce qui concerne le thème de l'école, les élèves, leurs enseignants et leurs directions d'école ont des représentations sociales qui soulignent le rôle éminent que joue l'école fréquentée dans leur réussite scolaire.

À cet égard, les élèves paraissent même un peu plus dithyrambiques que leurs enseignants en ce qui a trait à leur appréciation de l'école québécoise : « Mon école est une grande, une bonne école, elle a tout ce qu'il faut », « j'y ai été bien accueilli », « j'aime l'école », « je suis bien encadré », mais également, « je m'adapte bien à la façon d'enseigner de mes profs ». Les enseignants et la direction sont un peu plus nuancés sur ce sujet, même s'ils ont souligné aussi certaines qualités de cette école : « école défavorisée », « une grosse école ayant l'air d'une prison », « école offrant tout, un directeur comme un père pour les enfants », « un corps professoral formant une belle équipe », « je varie beaucoup mes méthodes », « je fais beaucoup d'interactions avec eux », « je les fais travailler en équipe », et « je fais beaucoup de prévention et de manipulation ».

Le moins qu'on puisse dire est que tous ces énoncés qui traduisent l'idée que des élèves, des enseignants et des membres de direction d'école se font de l'école qu'ils fréquentent, décrivent le profil d'école qui, selon Janosz (2000) et Suarez-Orozco (1992), se donne les moyens de travailler à la réussite scolaire des élèves. C'est une école dotée d'une « direction éclairante et soutenante », qui ne ghettoïse pas les enfants, qui applique des méthodes de gestion de classe basées sur le respect et qui stimule la créativité des élèves, une école qui respecte aussi les particularités culturelles de ses élèves et prend en compte les besoins spécifiques de chacun d'eux. Aussi, l'effet-école dont parle Janosz (2000) a bien fonctionné dans le cas des écoles où évoluent ces jeunes depuis leur arrivée au Québec.

De même, force est d'admettre que l'indifférence du milieu scolaire américain par rapport aux problèmes et aux spécificités culturelles des élèves latinos telle qu'évoquée par Suarez-Orozco (1992) pour expliquer aussi les faibles résultats scolaires de ces élèves n'est pas constatée dans l'école québécoise. Les jeunes Haïtiens ont presque tous affirmé qu'ils ont été bien accueillis et bien encadrés dans leur école montréalaise.

Ils disent que les enseignants utilisent des méthodes pédagogiques qui les font travailler avec leurs camarades, participer activement aux activités de la classe et qui font d'eux, des acteurs centraux de leur apprentissage. Quant aux méthodes de gestion de classe, elles n'ont rien d'arbitraire et de répressif, disent en substance les jeunes. Ces méthodes incitent au respect des autres et à la discipline. On ne s'étonne pas alors de leur intégration relativement rapide et des bonnes performances scolaires qui marquent jusque-là leurs parcours scolaires.

Cet effet-école évoqué par Suarez-Orozco (1992) et Janosz (2000) a été aussi largement documenté dans les travaux de Duru-Bellat et Van Zanten (2012) qui ont montré comment le milieu scolaire peut, par ses programmes curriculaires, ses choix

en matière pédagogique et didactique, ses activités para- et extra-scolaires, susciter un nouveau rapport à l'école et au savoir chez l'élève et jouer ainsi un rôle déterminant dans sa réussite ou son échec. On a vu comment certains jeunes se sont enthousiasmés en parlant des nouveaux modèles d'enseignement qu'ils ont découverts à l'école québécoise.

En effet, l'application de ce modèle d'enseignement qui privilégie les démarches de co-construction des savoirs a semblé gagner le cœur de cette jeune qui a souligné dans son récit combien cela lui plait que son enseignant implique grandement les élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage au lieu de les enfermer dans la passivité et l'inactivité. Ceci a semblé faire à ses yeux toute la différence entre l'école qu'elle a fréquentée en Haïti et celle qu'elle fréquente ici au Québec.

#### **5.6 La résistance scolaire : on apprend mieux dans le respect des règles de discipline de son école**

L'un des principes profondément ancrés dans la culture scolaire des jeunes et grâce auxquels ils peuvent aller jusqu'au bout de leur parcours scolaire au Québec, c'est celui du respect des règles de discipline de leur école. Ceci constitue l'un des points de convergence entre les représentations sociales des élèves et celles des enseignants et de la direction en lien avec les facteurs macro-sociologiques de la réussite/échec scolaire.

Les récits des élèves et les déclarations de leurs enseignants et des directions d'école ont presque tous fait état de l'absence de résistance des élèves haïtiens par rapport aux règles disciplinaires de l'école et leur respect des adultes. La plupart d'entre eux croient même que c'est une condition indispensable à l'apprentissage et

au bon fonctionnement d'une école : « il faut de la discipline à l'école », « je respecte les gens et les règles de discipline de mon école » et « on doit respecter les règles ».

Et les enseignants et directions de confirmer de leur côté cette attitude de respect des normes disciplinaires de l'école dont font montre ces jeunes : « aucune rébellion contre les règles disciplinaires de l'école », « ils s'y adaptent très vite » et « ils sont gentils et dociles ». Selon Pianta *et al.* (1995), une relation de qualité entre élèves et enseignants agit comme facteur de protection du décrochage scolaire. Aussi, la résistance scolaire dont parle Ogbu (1992) concernant le cas des élèves qui sont éduqués dans un milieu culturellement différent de celui qui leur est familier ne s'applique pas dans le cas de ces élèves haïtiens.

Et pour cause, ils s'approprient très vite, et sans aucune forme de pression et de contrainte, les règles, les normes et les principes en vigueur au sein de l'école québécoise. Certains les ont même trouvés un peu trop souples ce qui explique, selon eux, que certains camarades ont tendance à manquer de respect aux adultes de leur école.

Au demeurant, le respect sans contrainte des normes et des règles disciplinaires de l'école québécoise de la part de ces jeunes a beaucoup contribué à leur intégration. À cet égard, Janosz (2000) a aussi souligné combien la qualité d'une relation chaleureuse entre l'élève et ses pairs ou les adultes de son école peut s'avérer un facteur de protection du décrochage scolaire chez les élèves à risque de décrocher. En effet, un environnement scolaire sans conflit où les rapports interindividuels sont harmonieux constitue un cadre idéal pour un apprentissage prometteur.

### **5.7 Réussir à l'école pour mieux assurer son insertion future dans le marché du travail**

S'agissant des liens que font ces jeunes entre les études et l'espoir de trouver un emploi sur le marché du travail à la fin de leurs études, ceci a été clairement démontré à travers cette étude. Il est vrai que certains enseignants ont dit ne pas avoir perçu dans les discours de ceux qu'ils ont côtoyés au quotidien aucun lien de ce genre, mais ces jeunes ont dit eux-mêmes dans leurs récits que ce qui motive leur engagement au travail scolaire particulièrement au Québec, c'est l'espoir d'y trouver un bon emploi après les études : « j'étudiais en Haïti pour trouver un bon emploi et aider mes parents » et « Ici, je veux terminer le secondaire, le cégep et trouver un bon emploi »

Comme nous l'avons fait remarquer, les enseignants et les membres de direction demeurent très partagés quant à l'existence de tels liens : « Ils ont à cœur leur destin », « ils veulent réussir pour aider leurs parents, leur envoyer de l'argent en Haïti » disent certains et : « Ils n'ont pas encore cette conscience-là », « Ils ne le disent, ni ne le pensent », « ils ne font aucun lien de ce genre » disent d'autres. D'après Ogbu (1992), l'existence de ce lien conditionne le comportement des élèves noirs étasuniens relativement à leur scolarité, car la barrière des emplois décourage plusieurs d'entre eux de s'investir dans le travail scolaire.

Dans le cas des élèves haïtiens, l'effet démotivant d'un tel mécanisme, c'est-à-dire cette barrière des emplois dans la société québécoise ne semble pas émerger, peut-être parce qu'ils ne sont pas encore confrontés à cette situation. Ils ne sont pas encore conscients de l'existence d'un certain nombre de paramètres comme l'appartenance ethnoculturelle, la couleur de la peau, l'accent, l'âge qui sont liés à la problématique de l'emploi pour les personnes issues de l'immigration au Québec en général et celles issues des minorités visibles en particulier.



Ils croient dur comme fer, et c'est pour leur bien que la réussite à l'école est un passage obligé pour assurer l'insertion socioprofessionnelle dans la société d'accueil. Cet élément de motivation décuple l'énergie qu'ils investissent dans le travail scolaire et, par voie de conséquence, influe sur leurs résultats scolaires.

Tout compte fait, les jeunes ont bel et bien à l'esprit l'idée de faire de l'école un tremplin pour accéder au marché du travail au Québec. Si en Haïti où ils étaient entourés des membres de leur famille proche, cette idée était encore un peu floue dans leur tête, arrivés au Québec, ils prennent conscience du rôle que l'école peut jouer dans l'insertion professionnelle dans une société du savoir qui valorise la formation professionnelle et les compétences académiques. D'où leur investissement à fond dans le travail scolaire afin d'atteindre leurs objectifs dans le futur.

La perspective de leur insertion dans le marché du travail après les études joue un rôle motivant dans la poursuite de la scolarité dans le cas de ces jeunes, contrairement aux jeunes latino-américains décrits par Suarez-Orozco (1992) qui, tenaillés par le besoin, sont encouragés par leurs parents à abandonner l'école pour se lancer à la recherche de l'emploi. Cette résilience affichée par les élèves haïtiens qui préfèrent rester à l'école au lieu de se lancer prématurément en quête d'emploi pourrait s'expliquer par la place que l'école occupe dans l'imaginaire du jeune haïtien.

On se rappelle à cet égard qu'en Haïti, ils faisaient déjà preuve d'une bonne capacité à persévérer à l'école et ceci malgré toutes les insuffisances de l'école haïtienne que la plupart ont dénoncées. Au Québec, l'assurance de trouver un meilleur emploi après les études a pour effet de les maintenir dans le circuit scolaire.

### 5.8 De la réussite seulement pour soi à la réussite pour soi et les autres

Quant à la vision sociale de la réussite des élèves telle qu'elle a été expliquée dans cette étude durant leur expérience migratoire, le moins que l'on puisse dire est qu'elle a évolué pour passer d'une vision sociale de la réussite qui consacre l'idée de la réussite pour soi à une vision qui associe les parents les plus proches au projet de réussite dans le futur. Les énoncés qui vont suivre traduisent bien ces deux visions : « je veux réussir ici pour devenir quelqu'un d'important dans la vie », « réussir c'est pouvoir apprendre un métier après l'école pour mieux aider sa famille ».

Ces deux énoncés traduisent à la fois des valeurs altruistes véhiculées dans leurs familles ou la société d'origine et des valeurs individualistes des sociétés occidentales. Ce qui est la marque d'une double influence subie par ces jeunes. Sur ce point, Ogbu (1992) a eu beau jeu de souligner l'origine sociale ou la dimension collective de la vision de la réussite chez l'individu. Selon lui, dans toute société humaine ou tout groupement humain, ses membres partagent une vision commune de la façon de se projeter dans le futur ou de progresser dans la vie et cette vision se transmet de génération en génération.

Cette vision sociale de la réussite que partagent les membres de la communauté afro-américaine influe sur la motivation des élèves noirs américains à poursuivre leur scolarité et par voie de conséquence à réussir jusqu'à ce qu'ils obtiennent leurs diplômes. Ils limitent leurs investissements dans le travail scolaire parce que la réalité qu'ils vivent au quotidien au sein de leurs familles et de leurs groupes d'appartenance leur enseigne que ce n'est pas la voie royale pour gravir les échelons de la hiérarchie sociale. Au contraire, ils ont l'impression qu'ils n'ont pas besoin de diplômes pour gagner leur vie.

À la lumière de cette posture théorique, on peut saisir l'origine des deux types de vision sociale de la réussite portée par nos jeunes. De sorte qu'aussi spontanées qu'aient été leurs déclarations selon lesquelles ils entendent réussir soit pour réaliser leurs rêves d'accomplissement personnel ou pour pouvoir mieux subvenir aux besoins de leurs parents, l'ancrage social est sous-jacent à chacune de ces deux visions. Par ailleurs, l'expérience de ces jeunes nous apprend que dans un contexte migratoire la vision sociale initiale qui porte l'ancrage de la culture d'origine peut évoluer vers une autre vision qui se forge à partir de la réalité propre de l'individu.

De plus, la plupart des jeunes est passé d'une vision sociale de la réussite qui porte la marque de la culture individualiste à une autre vision inspirée des valeurs plus altruistes parce que la réalité de leurs parents restés en Haïti qui vivent dans la précarité les interpelle à un point tel qu'ils finissent par les intégrer dans leur projet de réussite dans le futur.

C'est pourquoi au temps III, ils sont un peu plus nombreux à déclarer qu'ils veulent réussir à l'école maintenant, afin d'être plus utiles à leurs parents les plus proches à l'avenir. Les travaux de Moscovici (1961, 1979, 1984) et Fisher (1987) sur les représentations sociales ont apporté un éclairage sur cette transformation des représentations sociales constatée à travers les trois temps. L'auteur a noté le caractère à la fois dynamique et évolutif des représentations sociales dont il a été aisé de percevoir dans l'évolution des représentations sociales chez ces jeunes haïtiens immigrés au Québec à la suite du séisme du 12 janvier.

Belarbi (2004) a également souligné les transformations qui peuvent marquer le processus de construction des représentations sociales dans un contexte migratoire. En définitive, ces deux auteurs nous aident à mieux comprendre pourquoi ces jeunes ont pu passer tout au long de l'expérience migratoire d'une vision de la réussite

sociale qui est synonyme de réussite personnelle à une vision qui intègre autrui au cœur du projet de réussite.

Tout compte fait, les représentations sociales des répondants en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques de la réussite/échec scolaire ne valident que partiellement les postulats des modèles théoriques proposés au deuxième chapitre. En effet, il est évident que des facteurs micro-sociologiques comme les caractéristiques individuelles de l'élève, la participation de l'élève à son intégration sociale et scolaire, la qualité de sa relation affective avec ses pairs, et les adultes de son école définis par Janosz (2000) comme facteurs influençant la réussite scolaire se vérifient dans le cas des jeunes rencontrés dans cette étude.

Ces jeunes ont dans l'ensemble incarné un profil d'élève qui correspond, à quelques nuances près, à celui présenté par Duru-Bellat et Van Zenten (2012) comme pouvant exercer le métier d'élève. Ce sont des élèves motivés, mobilisés autour des tâches scolaires et dont le rapport à l'école et au savoir est de qualité suffisante pour poursuivre, avec des chances de succès, leur scolarité.

De même, des facteurs méso-sociologiques comme l'effet-école représenté par la qualité de l'accueil reçu à leur arrivée, l'encadrement reçu dans leur école, le leadership exercé par le directeur et tout le dispositif de soutien complémentaire en place dans cette école défavorisée socio-économiquement pour promouvoir la réussite scolaire des élèves ont joué un rôle important dans leur intégration rapide dans cette école.

Quant au cadre familial, malgré son instabilité et sa précarité économique, dans certains cas, les jeunes y trouvent un certain appui à la poursuite de leur scolarité. On imagine mal que ces jeunes seraient aussi motivés pour travailler à l'école, si à leur arrivée au Québec ils n'avaient pas un foyer pour les accueillir et

qu'ils devaient tous seuls chercher à pourvoir à leurs besoins essentiels. Aussi, les structures familiales où évoluent ces jeunes au Québec tout comme celles qu'ils ont connues en Haïti ont joué un rôle important dans leur maintien dans le système scolaire ou dans le processus d'intégration socioscolaire.

En revanche, on ne peut pas en dire autant pour les facteurs macro-sociologiques dont l'influence sur les parcours scolaires de ces jeunes semble assez limitée. Ces facteurs privilégiés par Ogbu (1992) pour expliquer les faibles résultats scolaires des élèves noirs américains tels que la résistance scolaire due aux conflits culturels, l'effet dissuasif de la barrière de l'emploi sur l'engagement scolaire des élèves et le poids de la vision sociale de la réussite semblent avoir peu d'influence sur ces jeunes.

D'abord, les différences culturelles entre ces jeunes et les adultes qui les ont accueillis à l'école québécoise n'ont engendré aucun type de conflit qui serait de nature à détériorer les relations interpersonnelles qu'ils ont tissées avec ces nouveaux partenaires scolaires. De même, l'effet dissuasif de la barrière sociale de l'emploi n'a pas encore influencé l'engagement scolaire des jeunes de l'étude puisqu'ils ne sont pas encore conscients de l'existence des mécanismes de la société d'accueil comme c'est le cas pour les noirs étasuniens.

Enfin, la vision sociale de la réussite imprégnée de valeurs individualistes ou altruistes qu'incarnent les jeunes maintenant porte la marque des deux cadres de référence culturelle et surtout l'empreinte de la réalité qu'ils vivent au quotidien. Il ne fait pas de doute que cette vision sociale contribue à augmenter leur motivation à s'investir à fond dans le travail scolaire.

Néanmoins, si ces facteurs macro-sociologiques, manifestent une présence non négligeable dans l'univers des représentations sociales de ces jeunes, ils ne



semblent pas exercer pour autant une influence déterminante sur leurs parcours scolaires notamment au Québec. Est-ce que ces interactions entre l'individu et le contexte sociétal telles qu'identifiées par Feinstein et Peck (2008) peuvent contribuer à déterminer dans une certaine mesure la plupart des comportements scolaires de ces élèves, notamment les motifs qui se trouvent à la base de leur fort engagement scolaire ?

### **5.9 La transformation des représentations sociales des élèves du temps I au temps III**

Nul doute que les divers énoncés des élèves, des enseignants et des directions d'école par rapport à chacun des thèmes qui viennent d'être analysés traduisent différentes formes de représentations sociales de la réussite/échec scolaire qui sont propres aux uns et aux autres.

Sur le thème de la participation individuelle, beaucoup d'élèves ont démontré clairement leur parti-pris pour un engagement plus marqué au travail scolaire qui seul peut, selon eux, conditionner la réussite scolaire. Par ailleurs, il est curieux de constater que malgré le changement de milieu, une forte majorité de ces jeunes ont continué à penser au temps II et au temps III que la réussite scolaire est plutôt liée au degré d'implication de l'élève dans les activités scolaires quitte à sacrifier un peu tout ce qui touche aux activités parascolaires.

Même si les enseignants et les directions d'école ont de leur côté souligné que les jeunes participent et s'intègrent, nous sommes tout de même en présence d'un cas où contrairement à ce qu'affirme Belarbi (2004), le processus migratoire n'a exercé aucune influence sur certaines représentations sociales de l'individu qui demeurent celles de son milieu d'origine.

Cette forme de représentations sociales intègre à la fois la dimension cognitive et fonctionnelle des représentations sociales telles qu'évoquées par Jodelet (1989) et Mulkay (2006), puisque ces jeunes élaborent tout un savoir sur la priorité à accorder au scolaire au détriment du parascolaire pour assurer leur réussite scolaire et cette connaissance sert à structurer leur comportement au cours de leur scolarité tant en Haïti qu'au Québec.

Quant à sa dimension socioculturelle, elle vient aussi de l'héritage du passé dans le pays d'origine. Comme le fait remarquer Mannoni (1998), toute représentation sociale s'élabore à partir des matériaux divers que sont les réminiscences personnelles, des souvenirs collectifs et des idées reçues, dont les préjugés et les stéréotypes. Ainsi, on comprend que ces élèves ont intégré dans leur mode de participation scolaire au Québec des valeurs et des principes véhiculés par la famille voire l'école haïtienne.

En ce qui concerne la sphère des relations interpersonnelles, les énoncés des jeunes indiquent clairement que dans l'univers de leurs représentations sociales en lien avec la réussite/échec scolaire, le respect de l'autre et le développement des rapports harmonieux avec les autres partenaires du milieu scolaire constituent des facteurs déterminants dans la réussite de leur parcours scolaire. On comprend ainsi qu'en Haïti, malgré les méthodes pédagogiques autoritaires, voire répressives, utilisées dans les écoles que la plupart d'entre eux ont fréquentées, ils tenaient tout de même à témoigner du respect envers les adultes de leur école.

De plus, force est de souligner que l'expérience migratoire n'a pas non plus modifié cette représentation sociale puisque ces jeunes ont su développer aussi des relations chaleureuses avec leurs camarades et les adultes de leur école au Québec, ce que leurs enseignants et les directions d'école ont confirmé dans les entretiens de recherche.

À cet égard, la représentation sociale des jeunes ne diffère pas de celle des enseignants puisqu'ils ont exprimé l'importance de la qualité de la relation interpersonnelle que l'élève entretient avec ses camarades et les adultes de son école dans la poursuite de sa scolarité ce qui valide l'un des postulats théoriques du modèle de Janosz (2000) en lien avec la question de la réussite/échec scolaire. C'est le postulat selon lequel une relation chaleureuse entre élève et enseignant constitue un facteur de protection du risque de décrochage scolaire chez les élèves à risque.

À signaler aussi que cette représentation sociale revêt à la fois une dimension cognitive et fonctionnelle puisqu'elle sert à expliquer et à justifier le comportement de ces jeunes vis-à-vis de leurs partenaires dans le milieu scolaire.

Relativement à la famille, les énoncés des élèves et ceux des enseignants et des directions d'école font état des traits dominants des familles en Haïti et au Québec à l'intérieur desquelles ces jeunes ont évolué. Ces énoncés montrent les faiblesses, mais aussi les forces des structures familiales appelées à encadrer ces jeunes dans la poursuite de leur scolarité.

Par ailleurs, les représentations sociales qui émergent des énoncés des élèves sont, que malgré les insuffisances, leurs familles ont joué et continuent à jouer un rôle très important dans leur réussite scolaire, car elles leur apportent le soutien financier et l'appui scolaire nécessaire à leur réussite. Certains enseignants semblent en désaccord avec cette façon de se représenter le rôle de leurs parents dans la poursuite de leur parcours scolaire, car à leurs yeux, ces familles sont trop instables au vu de leur statut, trop nombreuses et précaires économiquement pour constituer des environnements propices à offrir tout le support matériel, affectif, académique ou pédagogique dont ces jeunes ont besoin pour performer à l'école.

Cet indispensable rôle de support et d'encadrement joué par la famille dans la réussite scolaire de l'élève a été reconnu par plusieurs auteurs, dont Kanouté (2002), Kanouté *et al.* (2008) et Kanouté et Lafortune (2011), qui précise que l'association famille-école-communauté est l'un des moyens favorisant la réussite scolaire. Par ailleurs, ces jeunes nous apprennent que même dans le cas des lacunes de certaines familles dans l'accomplissement de ce rôle, la réussite scolaire n'échappera pas pour autant à un jeune capable de « s'automotiver » et de se mobiliser pour apprendre à l'école.

Ainsi, par rapport à la famille, la représentation sociale des jeunes qui est restée stable du temps I au temps III revêt une double dimension sociale et fonctionnelle dans la mesure où leur ancrage familial très fort explique pourquoi ils capitalisent sur le soutien de leurs parents pour les aider à réussir à l'école, tandis que celle de certains enseignants intègre une dimension cognitive qui fait des familles instables et précaires des cadres non propices au bon déroulement des parcours scolaires des élèves.

Les propos des élèves aux trois temps témoignent de la qualité de leur rapport à l'école. Point n'est besoin de dire que dans la représentation que ces jeunes se font de l'école, ils voient, dans cette institution, un appui sûr pour travailler à leur réussite et à la préparation de leur avenir. Il faut souligner que même l'école haïtienne, en dépit des lacunes et des insuffisances que ces jeunes dénonçaient eux-mêmes, a été perçue comme un levier indispensable pour bâtir sa réussite à l'école et dans la vie.

L'expérience migratoire n'a pas changé cette représentation sociale qui articule une double dimension cognitive et sociale au sens où cette conception de l'école comme facteur de réussite académique et de mobilité sociale leur vient en grande partie de leurs parents qui ont su leur communiquer cette passion pour l'école.

Les énoncés des enseignants et des directions d'école reconnaissent aussi ce rôle éminent de l'école dans la construction de la réussite de l'élève. Mieux, dans les représentations sociales qui s'y dégagent, le poids des responsabilités de l'école dans la réussite des jeunes semble davantage s'accroître. Ces enseignants y expriment l'inquiétude que les lacunes et les insuffisances de l'école que fréquentent les jeunes au Québec n'entravent pas leurs efforts pour aboutir à la réussite des élèves qui leur sont confiés.

Concernant la forme que prennent ces représentations sociales, dans le cas des jeunes, elles revêtent des aspects cognitifs et sociaux tandis que celles des enseignants et des directions d'école présentent une dimension essentiellement cognitive au sens où l'école est à leurs yeux le principal outil au service de la réussite de ces jeunes dont la plupart évoluent dans un environnement familial instable et précaire.

Cette représentation de la réussite scolaire s'est exprimée chez la plupart des participants de la recherche de Carignan, Pourdavood, King et Feza (2005) où certains enseignants et le directeur de l'établissement assument directement et personnellement une responsabilité dans la réussite des élèves que la communauté leur a confiés. Selon ces acteurs scolaires, l'élève est le produit du type d'éducation et d'enseignement qu'il reçoit dans son école. Cette vision accroît le poids de l'intervention de ces acteurs clés dans le processus d'apprentissage et de formation morale et citoyenne des élèves.

S'agissant du thème de la résistance scolaire, les énoncés des élèves et ceux des enseignants et des directions d'écoles véhiculent une représentation de la discipline à l'école fondée sur le respect des règles et des normes qui gouvernent les rapports interindividuels dans le milieu scolaire. Les élèves quant à eux, se font les ardents défenseurs des règles disciplinaires indispensables, selon eux, au bon déroulement du processus d'apprentissage.



Dans leurs représentations sociales du rôle de la discipline dans le bon fonctionnement de la classe et de l'école, certains d'entre eux trouvent que leur école ne fait pas assez pour imposer cette discipline. Inutile de dire que cette représentation sociale en lien avec ce facteur macro-sociologique de la réussite/échec scolaire n'a subi aucune transformation chez les élèves à la faveur de l'expérience migratoire.

Cette représentation sociale revêt quant à elle une triple dimension cognitive, socioculturelle et fonctionnelle. Elle est cognitive, car elle prend la forme d'un véritable savoir sur la manière de se conduire à l'école afin d'y travailler à sa réussite. Elle présente un aspect socioculturel, car ces élèves reproduisent pour la plupart la façon dont leurs parents se comportaient de leur temps à l'école. Il y a transmission des valeurs d'une culture scolaire à ce niveau. Enfin, elle intègre une dimension fonctionnelle dans la mesure où ce savoir sur la conduite à adopter vis-à-vis de la discipline de son école est à la base de l'attitude de soumission qu'affichent presque tous ces jeunes par rapport aux règles et aux principes disciplinaires de leur école.

On voit là encore la transposition dans le milieu québécois des modèles d'attitude et de comportement s'inscrivant dans tout un héritage socioculturel en provenance du pays d'origine avec ses clichés, ses idées reçues, ses réminiscences personnelles et souvenirs collectifs tels que mentionnés par Mannoni (1998) dans ses travaux sur les représentations sociales.

Quant aux enseignants et aux directions d'école, ils voient dans cette attitude respectueuse des règles disciplinaires dont font mention ces jeunes un important facteur de leur intégration à l'école québécoise.

Autour du thème de la corrélation entre l'emploi et les études, les énoncés des jeunes véhiculent des représentations sociales qui réfèrent à une approche assez utilitariste de l'école. Certes, cette représentation sociale par rapport à l'emploi et aux

études a beaucoup évolué chez la plupart d'entre eux avec l'expérience migratoire, car au temps I, ils étaient moins de 50% à faire le lien entre études et emploi, tandis qu'aux temps II et III, ils sont respectivement 85% et 90% à faire ce lien. Il semble évident que seule la réalité qu'ils vivent au quotidien au Québec explique cette transformation.

Par ailleurs, force est de souligner les dangers liés à cette vision utilitariste de l'école. Des auteurs comme Duru-Bellat et Van Zentén (2012) croient que cette approche utilitariste ne garantit pas un rapport de qualité à l'école et au savoir dans la mesure où elle fragilise l'élève qui finirait par perdre l'assurance que l'école est un moyen sûr pour obtenir un bon emploi. Dans ce même ordre d'idées, une direction d'école a exprimé son inquiétude face aux rêves de certains jeunes, qualifiés d'utopiques, de devenir médecin. Il craint que ces jeunes n'abandonnent l'école advenant le cas que, chemin faisant, la réalité du milieu se chargerait de les convaincre du caractère chimérique d'un tel rêve.

Reste que la responsabilité individuelle, valeur dominante de leur société d'accueil, où chacun porte son fardeau de factures à payer et de soins à prodiguer pour entretenir sa famille, leur fait voir la nécessité de persévérer à l'école et de poser ainsi la base de leur future indépendance financière. Ils savent qu'au Québec, malgré le filet social, c'est un peu du chacun pour soi et pour cause, ce n'est pas comme Haïti où l'on peut recevoir certaines formes d'aide de la part des amis ou des membres de la famille élargie. Le rôle important de l'argent dans l'acquisition et la préservation d'un « *standing* social » leur fait sentir le besoin de se préparer, de se former pour trouver un bon travail que donne un bon niveau de scolarité. Le fait aussi pour certains d'entre eux de vouloir être rapidement en mesure d'aider leurs parents besogneux en Haïti explique aussi le lien qu'ils font majoritairement entre le travail et les études au Québec et leur détermination à poursuivre jusqu'au bout leur scolarité.

Cette représentation sociale a donc un double aspect socioculturel et fonctionnel, car elle est fonction de leur interaction avec la société d'accueil et leur permet d'ajuster en conséquence leur comportement vis-à-vis de la poursuite de leur scolarité ainsi que de l'obtention de leur diplôme. Quant aux enseignants et aux directions d'école, ils sont une bonne majorité à percevoir ce lien que font ces jeunes entre l'emploi et les études. Ainsi, leur représentation sociale, qui revêt une dimension plus cognitive, n'est pas trop différente de celle des jeunes.

Relativement au thème de la vision sociale de la réussite, les récits des jeunes transmettent une vision sociale de la réussite qui privilégie la réussite sur le plan personnel, autrement dit, la réussite pour soi. Quand ils étaient en Haïti, 65% d'entre eux pensaient réussite en termes purement personnels. Maintenant, ils ne sont que 50% à conserver cette représentation de la réussite dans le futur. De plus, ils sont 35% à associer leurs parents à leur projet de réussite dans le futur. On voit là l'élaboration de toute une forme de connaissance sur la réussite dans le futur ce qui donne à cette représentation sociale une dimension éminemment cognitive.

Pour Moscovici (1979), cette façon de construire l'objet de la représentation qu'est la réussite dans le futur dans le cas de ces élèves, fait appel à la conception du monde du sujet, ses cadres de référence et sa position sociale. Autant d'éléments constitutifs d'une entité personnelle qui font qu'une représentation sociale définit une identité individuelle.

Cependant, il n'en reste pas moins qu'une dimension socioculturelle y est sous-jacente, car comme l'a dit Mulkay (2006), la représentation sociale s'élabore toujours dans l'interaction de l'individu avec son milieu. Aussi, les valeurs et les modèles qui imprègnent l'univers mental de ces jeunes sont à l'origine d'une telle représentation sociale de la réussite dans le futur. On notera également la dimension

fonctionnelle de cette représentation sociale qui influe sur le travail scolaire de ces jeunes qui veulent accomplir ces rêves de réussite à l'avenir.

Quant aux enseignants et aux directions d'école, ils représentent seulement un tiers qui doute de l'existence de toute vision sociale de la réussite chez ces jeunes. Aussi, une majorité de jeunes a une façon de se représenter la réussite dans le futur en lien avec leurs parcours scolaires.

Toutefois, ils sont partagés en ce qui concerne la nature de cette vision sociale et croient peu qu'elle influe sur le travail scolaire de ces jeunes et certains pensent même à des effets contraires. Leur représentation sociale en lien avec ce facteur macro-sociologique revêt un aspect purement cognitif dans la mesure où certains pensent que ces rêves utopiques peuvent entraîner la démobilisation scolaire si ces jeunes finissent par réaliser avec le temps et au vu de la réalité qu'ils ont peu de chance de s'accomplir.

En définitive, les représentations sociales qui émergent des récits des jeunes et des entretiens avec les enseignants et les directions d'école renseignent amplement sur les facteurs que les uns et les autres privilégient dans leur appréhension de la question de la réussite/échec scolaire. Si pour les élèves, leur motivation, leur engagement personnel au travail scolaire, leur attitude envers les autres et le respect des règles de la discipline de leur école semblent exercer une influence considérable sur leur destin scolaire, les enseignants et les directions d'école pencheraient plutôt pour le rôle primordial de l'école et de la famille, car les lacunes et les insuffisances de l'une et de l'autre ont vraiment de quoi peser lourdement sur ce destin scolaire.

Cette analyse des représentations sociales de la réussite et de l'échec scolaire chez les jeunes Haïtiens permet de les rapprocher de la plupart des jeunes interrogés dans le cadre de la recherche de Leuprecht (2007) sur les attributions causales

d'élèves immigrants concernant leurs réussites et leurs difficultés. Rappelons que la majorité des répondants avait prétendu miser sur leurs propres forces, leurs propres ressources intellectuelles, psychologiques et cognitives pour bâtir leur réussite scolaire. Les représentations des élèves haïtiens correspondent bien à ce profil d'élèves utilisant ce mode d'attribution causale.

Voilà pourquoi, les enseignants et les directions d'école ont manifesté une telle inquiétude par rapport aux faiblesses des structures familiales où évoluent ces jeunes et les lacunes de l'école qu'ils fréquentent au Québec alors que ces élèves croient pouvoir grâce surtout à leur coefficient personnel aller jusqu'au bout de leur rêve.

En définitive, cette analyse des représentations sociales des élèves, enseignants et directions a permis d'identifier les trois dimensions constitutives de la représentation sociale que Mulkay (2006) et Jodelet (1989) ont fait ressortir dans leur définition de ce concept. Aussi, il est aisé de saisir la dimension cognitive des propos desquels émergent certaines formes de connaissance.

À titre d'exemple, selon les jeunes, la réussite scolaire d'un élève est au prix de sa mobilisation individuelle et de sa motivation personnelle. De même, ils laissent pour la plupart entendre qu'un élève apprend mieux dans un climat scolaire empreint de cordialité, d'harmonie et de respect mutuel. Les enseignants et les directions ne sont pas allés à contre-courant de cette croyance, de cette forme de savoir puisqu'ils tendent à l'appuyer.

Quant à la dimension socioculturelle des représentations sociales exprimées par ces trois acteurs scolaires, elles transpirent à travers les cadres de référence socioculturels (milieu haïtien et milieu québécois) qui sont sous-jacents tant à leurs propos qu'à leurs actes et leurs comportements. Leurs pratiques scolaires, familiales,



pédagogiques et managériales reflètent les valeurs des milieux sociaux d'origine des uns et des autres (Mulkay, 2006).

Enfin, la dimension fonctionnelle se traduit à travers leurs propos servant à justifier conduite et comportement. C'est l'exemple des élèves qui veulent réussir afin d'aider leurs parents nécessiteux ou de réaliser certains rêves d'accomplissement personnel (Mulkay, 2006). C'est aussi le cas des enseignants qui vont au-delà de leur responsabilité professionnelle en pourvoyant à certains besoins fondamentaux (nourriture, vêtement, support psychologique) de ces jeunes afin de mieux les accompagner dans leur cheminement scolaire.

#### **5.10 – Limites de la recherche**

Cette recherche présente quelques limites liées notamment à la nature des outils constitutifs du dispositif méthodologique mis en place en vue de sa réalisation. D'abord, la méthode de récit de vie personnelle adaptée à l'entretien semi-dirigé, qui a été privilégiée pour recueillir les données auprès des écoliers haïtiens de notre groupe cible, si elle semble la plus appropriée pour amener ces jeunes à verbaliser leurs expériences vécues, a tout de même comme limite de ne pas répondre à la définition classique des récits de vie qui, ordinairement, se font sur des tranches de vie plus longues que celles que proposées dans la démarche méthodologique.

Cependant, il paraît pertinent de l'adapter pour la collecte des données auprès de ces jeunes qui ont beaucoup à dire sur l'impact de ce drame effroyable qu'ils ont vécu ce 12 janvier 2010 et sur leurs trajectoires scolaires en trois temps et qui s'inscrivent dans deux systèmes scolaires différents. D'où, l'option pour cette formule combinée qui leur permet le mieux de verbaliser leurs expériences, leurs espoirs et leurs inquiétudes quant au processus de leur intégration dans le système scolaire québécois. Mais, force est de constater que toutes les données que nous

utilisons dans le cadre de cette recherche ne sont que des données d'observation indirecte et rétroactive. De plus, la taille de notre échantillon (vingt élèves, sept enseignants et deux directeurs d'école) oblige à nous garder de toute prétention à la généralisation à partir des témoignages recueillis.

Par ailleurs, malgré ses limites objectives, cette recherche permet, à notre connaissance, d'ouvrir la voie à des études longitudinales dotées de moyens et dispositifs méthodologiques plus affinés afin d'approfondir les perceptions ou les représentations sociales de ces jeunes Haïtiens immigrés à Montréal et d'autres acteurs scolaires montréalais quant aux difficultés spécifiques qui jalonnent le processus de leur intégration dans le système scolaire québécois.

## CONCLUSION

Il n'est pas sans intérêt de rappeler les quatre objectifs visés par cette recherche : 1) identifier et catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves haïtiens du secondaire immigrés à Montréal après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti, dans le contexte de leurs trajectoires scolaires et selon des facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques; 2) identifier et catégoriser les représentations sociales de la réussite/échec scolaire d'enseignants et de directions d'école relativement aux trajectoires scolaires de ces élèves et selon ces mêmes facteurs; 3) comparer les points de convergence et de divergence des représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves, des enseignants et des directions d'école rencontrés en lien avec les dimensions cognitive, socioculturelle et fonctionnelle; et 4) repérer les traces de transformation des représentations sociales de la période pré- à post-migratoire en lien avec les facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques.

La problématique a abordé les enjeux reliés au décrochage scolaire chez les jeunes immigrants incluant les jeunes Haïtiens, à l'importance de la réussite scolaire pour leur intégration et leur participation sociales, aux facteurs expliquant leurs difficultés scolaires ainsi que les pistes potentielles de compréhension de leurs difficultés scolaires, de leurs expériences migratoires et scolaires.

Pour faciliter l'atteinte des objectifs visés, une charpente théorique et conceptuelle a été élaborée afin de servir de phare tout le long de cette étude. Ce cadre de références a présenté le concept de représentations sociales appliquées aux facteurs de réussite/échec scolaire développés par des chercheurs nord-américains. Parmi ces modèles, ont été proposés ceux qui mettent l'accent sur des facteurs micro-sociologiques représentant les effets de dimensions individuelles et interpersonnelles

(participation individuelle et relations interpersonnelles), des facteurs méso-sociologiques représentant des dimensions contextuelles (famille et école) et des facteurs macro-sociologiques tels que la résistance scolaire, l'emploi et la vision sociale de la réussite.

De plus, cette recherche qualitative, interprétative et exploratoire a proposé un dispositif méthodologique qui a permis de collecter les données. Trois outils ont alors été retenus : 1) les entretiens semi-dirigés avec les élèves inspirés du modèle des récits de vie; 2) les entretiens semi-dirigés classiques avec les enseignants et les directions d'école; et 3) le journal de bord évoquant les réflexions de l'étudiant-chercheur. Le traitement des données a été soutenu par l'analyse thématique qui a facilité le démêlement de tout l'écheveau des propos et des témoignages recueillis de la part des participants de notre étude. A aussi été mis en lumière, le sens des représentations sociales de la réussite/échec scolaire de ces élèves haïtiens nouvellement arrivés au Québec, de leurs enseignants et de leurs directions d'école.

La description des données a fait découvrir l'univers des représentations sociales de ces élèves, de leurs enseignants et des membres de direction qui les ont accueillis dans leur école. Cet univers de leurs représentations sociales a permis de saisir, d'analyser et de comparer des facteurs micro-, méso- et macro-sociologiques perçus par eux comme pouvant influencer leur parcours scolaire.

Le premier constat qui s'impose est que les traumatismes post-migratoires n'ont pas eu beaucoup d'impacts négatifs sur le processus d'intégration socioscolaire de ces jeunes haïtiens qui ont immigré au Québec au lendemain du séisme du 12 janvier 2010 en Haïti. À ce propos, Boyden (2002) avait raison de souligner le fait qu'il ne fallait pas faire des enfants victimes de la guerre et d'autres tragédies humaines des cas spéciaux, car les effets de ces drames aussi désastreux soient-ils pour un enfant, n'ont rien d'irréversible sur leur développement intellectuel et socio-

psycho-affectif. Il est à noter qu'un seul enseignant sur sept a fait état des troubles psychologiques liés au séisme qu'elle aurait perçus chez deux de ses élèves venus d'Haïti après la catastrophe. Les autres trouvaient leurs élèves parfaitement équilibrés à tous égards et dans les dispositions d'esprit qu'il faut pour acquérir des apprentissages.

Bien que ces jeunes aient été traumatisés lorsqu'ils sont arrivés au Québec dans leur nouvelle société d'accueil, cette étude a démontré qu'ils sont grandement motivés à apprendre, qu'ils aiment leur école, qu'ils valorisent la qualité de leurs relations avec leurs amis, qu'ils participent avec intérêt aux activités scolaires plus que pour les activités parascolaires et qu'ils manifestent beaucoup de respect de l'autre favorisant ainsi leur intégration socioscolaire.

En d'autres termes, élucidant les représentations sociales des participants, on a pu également constater que les élèves se représentent les facteurs de réussite/échec scolaire plus en termes micro-sociologiques que méso- et macro-sociologiques. Cela dit, ils misent avant tout sur la mobilisation des ressources personnelles pour réussir à l'école. Ainsi, ils évoquent dans les récits de vie des facteurs tels que l'amour de l'école, le respect des enseignants et des autres membres de l'équipe dirigeante de leur école, la qualité de leurs relations avec leurs amis, la priorité absolue donnée aux études au détriment des activités parascolaires, la soumission quasi inconditionnelle aux normes disciplinaires de leur école et des rêves personnels à réaliser dans le futur comme éléments fondamentaux qui les prédisposent et les motivent à s'engager à fond dans le travail scolaire.

Comme deuxième constat, cette recherche montre que la famille de ces jeunes sert de tremplin pour leur réussite scolaire et que le respect des règles de discipline a contribué à faciliter leur apprentissage. De plus, leurs représentations sociales de la réussite scolaire ne les motivent pas seulement en vue d'atteindre leurs rêves



d'insertion au marché du travail, mais aussi leurs aspirations à réussir pour soi et pour les autres. Enfin, la poursuite de leurs rêves les a encouragés à s'engager à fond dans le travail scolaire. Quant aux enseignants et aux directions d'écoles, l'étude de leurs représentations sociales des facteurs de réussite/échec scolaire illustre qu'ils privilégient dans l'ensemble les facteurs méso-sociologiques au contraire des élèves privilégiant eux, les facteurs micro-sociologiques.

Peu d'entre eux se disent motivés par les modèles de réussite familiaux à reproduire. Ainsi, des facteurs méso-sociologiques, supposément défavorables à la mobilisation scolaire de l'élève, comme les structures familiales instables et précaires, les méthodes pédagogiques autoritaires, coercitives, voire répressives, sont utilisées dans la plupart des écoles qu'ils fréquentaient en Haïti. Par ailleurs, même si le manque de ressources de leur école au Québec est dénoncé par les enseignants et les directions, cette situation semble exercer très peu d'effets négatifs sur les résultats scolaires de ces jeunes.

De plus, les enseignants et les membres de direction, comme on pouvait s'y attendre, donnent, dans leurs représentations des facteurs de réussite/échec scolaire, un poids plus considérable aux facteurs méso-sociologiques comme le cadre familial de l'élève et la qualité de l'environnement scolaire sur les parcours scolaires des élèves. Selon eux, l'apport de ces deux institutions est indispensable à la réussite scolaire de l'élève.

Ainsi, on les a vus s'inquiéter du manque d'encadrement de ces jeunes par des psychoéducateurs et d'autres ressources humaines, alors que ces derniers se disent entièrement satisfaits de la qualité de l'encadrement dont ils bénéficient au sein de leur école. On les a vus également se plaindre de l'aspect physique du bâtiment scolaire qui accueille ces jeunes tandis que les principaux concernés se disent heureux de pouvoir poursuivre leur scolarité ici dans une école aussi grande et bien équipée.

Les enseignants et les membres de direction pointent du doigt les faiblesses et les insuffisances des cadres familiaux dans lesquels évoluent ces jeunes. Certains doutent même de la capacité des familles à fournir à ces élèves l'encadrement nécessaire à la poursuite de leur scolarité. Tout ceci apporte la preuve que ces répondants croient profondément au rôle moteur que doivent jouer ces deux piliers institutionnels dans la réussite scolaire des enfants : la famille et l'école. Et pour cause, ils emportent la conviction que les lacunes et les insuffisances de l'une et/ou de l'autre peuvent créer d'immenses obstacles à l'atteinte de cet objectif.

Comme troisième constat, force est de signaler que les élèves comme les membres de direction d'école ont, dans leurs propos respectifs, minimisé l'influence des facteurs macro-sociologiques sur la réussite/échec scolaire. Pour les premiers, la mobilisation de toutes leurs énergies et la force de leur motivation suffisent à vaincre tous les obstacles qui se dressent sur leurs parcours. Ainsi, se comprennent les propos de cette jeune fille qui en dit long sur sa détermination : « Je dois avancer malgré toutes les choses de la vie ».

Un membre de direction d'école a salué en des termes tout aussi évocateurs ce formidable courage et cette détermination sans faille dont font preuve la plupart de ces écoliers dans la poursuite de leur scolarité malgré les drames existentiels qui ont affecté plusieurs d'entre eux à la suite du cataclysme du 12 janvier 2010 : « Ils ont toutes les raisons du monde de se révolter contre la vie, mais non, ils sont contents malgré leurs souffrances, ils veulent réussir. Il y a pas un seul qui baisse les bras ».

Et pour un enseignant, l'avenir de ces jeunes se joue dans leur milieu scolaire et nulle part ailleurs. Voilà pourquoi, ils doivent y recevoir tout ce dont ils ont besoin pour bâtir leur réussite : « Leur avenir, c'est ici, mais quelques fois, nous les adultes, on les décourage ». Tous ces énoncés ont un dénominateur commun qui est la conviction que partage chacun de ces répondants à savoir que la réussite scolaire de

l'élève se joue dans la capacité de résilience personnelle du jeune, dans son environnement scolaire et non au niveau des macrostructures dont les pesanteurs influencent de façon inexorable les destins scolaires des élèves.

Pour le reste, les résultats de cette recherche, dont l'ambition est uniquement de débroussailler le terrain et de baliser la voie à la réalisation d'une recherche de plus grande envergure, doit servir à la mise en place dans les écoles montréalaises, qui ont vocation d'accueillir des jeunes ayant connu dans leur vie des situations aussi effroyables, des dispositifs permettant de renforcer davantage l'estime de soi, la confiance en soi chez ces élèves et le rôle du binôme école-famille dans la réussite scolaire et sociale de ces élèves.

Cette collaboration renforcée entre la famille et l'école permet de compenser les insuffisances de l'une et de l'autre et aux jeunes de trouver tout ce qu'il leur faut tant sur les plans socio-psychoaffectif et académique pour poursuivre avec des chances maximales de succès leur scolarité dans un contexte difficile de traumatisme post-migratoire.

Par ailleurs, force est de souligner que si les jeunes Haïtiens traumatisés par la tragédie du 12 janvier 2010 ont su faire preuve jusqu'à ce jour de résilience en poursuivant au Québec une scolarité apparemment normale, d'après les résultats de notre recherche, rien ne permet de garantir que les séquelles de ce traumatisme ne vont pas se manifester un peu plus tard dans leur vie. Peut-être, elles sont à l'état latent chez eux au cours des premières années qui ont suivi le séisme. Il revient alors à d'autres études portant sur ces jeunes de vérifier si ces traumatismes ne laissent des séquelles plus durables dans la vie de ces écoliers haïtiens.

Plusieurs pistes gagneraient à être explorées dans le cadre d'une autre recherche qui viserait à approfondir cette problématique. Par exemple, dans une recherche future, on pourrait utiliser un groupe-contrôle représentant les jeunes haïtiens de deuxième génération qui n'ont pas vécu le séisme pour mesurer les divergences, les convergences et l'importance des transformations survenues au niveau des représentations sociales.

Cette étude pourrait aussi faire valoir l'importance de comprendre la dimension symbolique des représentations sociales pour mieux « investiguer » le phénomène de la réussite/échec scolaire chez les jeunes immigrants. Autre piste qui pourrait servir à inspirer une autre recherche dans cette veine, ce serait de documenter les représentations sociales de la réussite/échec scolaire des élèves en contexte migratoire en lien avec la mobilisation de leurs ressources intrinsèques et extrinsèques.

En termes de piste d'intervention, les résultats de cette thèse invitent à identifier les facteurs qui favoriseraient une collaboration accrue entre la famille et l'école afin de compenser les insuffisances de l'une et de l'autre et d'assurer les chances maximales de succès à l'école pour les élèves issus de l'immigration récente.

## ANNEXES





**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**  
**DOCTORAT EN ÉDUCATION**

**DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE THÈSE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS**

**NOTE :** La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

**IDENTIFICATION**

Nom et prénom de l'étudiant	VINCENT Jean Windsor
-----------------------------	----------------------

Nom et prénom du directeur	CARIGNAN Nicole
----------------------------	-----------------

Nom et prénom du codirecteur	(POTVIN Maryse : <i>professeure qui s'est retirée de la co-direction</i> )
------------------------------	--

**Titre de la thèse**

Les facteurs macro- et microsociologiques de l'échec scolaire d'élèves du secondaire identifiés à travers les discours des acteurs scolaires en Haïti

**DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET**

**1. Formulation de l'objectif général de la recherche**

Cette recherche vise, pour l'essentiel, à identifier et à catégoriser les facteurs d'ordre macro- et microsociologique expliquant le phénomène de l'échec scolaire d'élèves fréquentant l'école secondaire dans le contexte d'écoles urbaines et rurales en Haïti, à partir des discours des principaux acteurs scolaires tels que les élèves, les enseignants, les directeurs d'établissement et les hauts fonctionnaires du ministère de l'éducation haïtienne.

**2. Méthodologie**

**2.1. Description des types d'instruments utilisés**

Il sera fait usage de plusieurs types d'instruments pour effectuer la collecte des données : questionnaires d'entrevues semi-dirigées et grille d'analyse de contenu documentaire. S'agissant des données recueillies sur le terrain à partir des entrevues avec les acteurs scolaires, il sera utilisé un questionnaire d'entrevues semi-dirigées conçu pour répondre aux objectifs de la recherche selon le cadre de références théoriques. Et pour celles qui seront tirées des documents officiels, la grille d'analyse de contenu inspirée du modèle de l'Ecuyer (1990) sera appliquée.

**2.2. Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument**

Les entrevues à l'aide du questionnaire se feront auprès de 18 participants sélectionnés. On y comptera des élèves du secondaire (6) des directeurs et responsables d'établissement scolaire (5), des inspecteurs scolaires (2), des enseignants (4) et un haut fonctionnaire du ministère de l'éducation nationale d'Haïti.

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Un formulaire de consentement sera expliqué à chaque participant ciblé par cette étude avant le déroulement de l'entrevue. Les élèves du secondaire, bien que majeurs, seront d'abord touchés à travers leurs parents parce qu'en Haïti les jeunes appartenant à la tranche d'âge 18-25 ans sont généralement encore sous la coupe de leurs parents avec qui ils partagent le toit familial. Cette réalité s'explique en grande partie par l'ampleur du taux de chômage affectant la population active. Ainsi, les parents des jeunes ciblés recevront une correspondance les informant du choix porté sur les enfants pour cette recherche et sollicitant du même coup, via le formulaire de consentement, leur assentiment pour ces entrevues. Nous aurons à cœur d'explicitier dans ce formulaire les droits du participant, les objectifs et les modalités de la recherche.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

En ma qualité d'étudiant-chercheur, je me chargerai personnellement de recueillir les informations auprès des participants à l'aide d'une enregistreuse numérique

5. Comment sera obtenu le consentement

5.1. des sujets majeurs?

Le consentement sera obtenu par la signature du formulaire de consentement par le participant avant l'entrevue. Il sera demandé aux parents des élèves du secondaire qui seront ciblés de cosigner le formulaire de consentement qui sera destiné à leurs enfants et ceci pour les raisons que nous avons indiquées précédemment

5.2. des sujets mineurs?

Pour ne pas avoir à affronter certains écueils, certains problèmes d'ordre éthique liés à la sélection de participants mineurs, nous avons pris le parti de ne pas inclure de mineurs. Nous sélectionnerons préférentiellement des élèves du secondaire ayant déjà atteint l'âge de la majorité. Cela nous sera facilité par l'existence d'un fort pourcentage d'élèves surâgés dans le système scolaire haïtien et par le fait que 18-19 ans représentent l'âge normal de la fin des études classiques dans le système éducatif haïtien.

6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Les entrevues se dérouleront dans des espaces publics comme les établissements scolaires et le ministère de l'éducation nationale d'Haïti. Avant ces entrevues, les participants seront informés de leurs droits d'exprimer leurs préoccupations, de poursuivre ou de discontinuer le processus d'entretien. Ils auront, le cas échéant, nos coordonnées à leur disposition afin de nous en aviser à l'avance.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?  
Les responsables des établissements scolaires et du ministère de l'éducation nationale en Haïti seront contactés au moyen des démarches formelles qu'est la correspondance épistolaire. Cependant, le recours à des contacts téléphoniques afin d'assurer le suivi des démarches formelles ne sera pas négligé.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

8.1. lors du traitement et de l'analyse des informations?

Pour respecter lors du traitement et de l'analyse des informations l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies, les participants se verront attribuer des numéros qui seront conservés tout le long de la description et de l'analyse des données. Quant aux enregistrements de verbatim, ils seront confidentiellement conservés sous clé dans les bureaux de l'UQAM.

8.2. lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Lors de conférences et de publications d'articles où les données en rapport avec ces verbatim seront utilisées, le maintien de l'anonymat des participants grâce aux techniques précédemment évoquées sera de rigueur.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels : cassette audio, cassette vidéo?

Les enregistrements d'entretiens seront détruites à la fin de la présente étude.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

date

**APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :**

Signature du directeur

date

Signature du codirecteur

date

**APPROBATION DU COMITÉ DE PROGRAMME :**

Signature du représentant UQAM au CPEA

date

Jean Windsor VINCENT

Enseignant/suppléant

Louis-Joseph Papineau

Objet : demande d'autorisation parentale

Monsieur/Madame,

Je vous présente mes civilités et saisis cette opportunité pour solliciter votre aimable et généreuse contribution à la réalisation d'une recherche doctorale sur les représentations sociales des facteurs d'échec et de réussite scolaires des jeunes Haïtiens arrivés à Montréal après le séisme du 12 janvier 2010.

Cette contribution consistera justement à mettre à notre disposition votre enfant pour une entrevue d'une heure qui nous permettra de recueillir ses idées et opinions sur sa trajectoire scolaire en Haïti et au Québec. Cette entrevue aura lieu au cours du mois de janvier 2011 dans l'enceinte de son établissement scolaire et avec l'accord de son enseignant de Français.

Si vous donnez votre accord pour cette entrevue, un document plus formel vous sera envoyé afin de recueillir dans les termes un peu plus formels ce consentement.

Assuré de pouvoir déjà compter sur votre généreuse coopération, veuillez agréer, Monsieur/Madame, l'expression de mes plus parfaites considérations.

Jean Windsor VINCENT

Doctorant en éducation

*Eugenie Dadoille pour Rose Dadoille*



## BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. (2006). « La recherche dite « qualitative », de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Recherche qualitative*, vol 26 (1), 45-53.
- Baby, A. (2002). *Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. Québec, CTREQ.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*, Bruxelles : Mardaga.
- Beiser, M. (2005). *The Health of Immigrants and Refugees in Canada*. Correspondence and reprint requests: Dr. Morton Beiser, Joint Centre of Excellence for Research. [Journal.cpha.ca/index.php/cjph/article/.../1494/1683](http://Journal.cpha.ca/index.php/cjph/article/.../1494/1683).
- Belarbi, A. (2004). La dynamique des représentations sociales dans une situation d'immigration, in *Revista CIDOB Afers internacionals*, no 66-67, 283-298.
- Bempechat, J. (1998). *Against the Odds. How "At-Risk" Students Exceed Expectations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*, New York: Hafner Publish.
- Berthaud, D. (1997). *Les récits de vie*, Paris : Nathan.
- Best, F. (1997). L'échec scolaire, *Que sais-je?*, Paris : PUF
- Betancourt, T.S. et Khan, K.T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict : Protective processes and pathways to resilience, *International Review of Psychiatry*, vol. 20, no. 3, 317-328.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). « L'enquête et ses méthodes : l'entretien », Paris : Nathan.
- Bouffard, T. et Bordeleau, L. (1997). « Perspectives métacognitive et motivationnelle de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 18, nos 1 et 2, 23-34.
- Boutin, G., Lessard-Hébert, M. et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : Fondements et Pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Boyden, J. (2002). "Social healing in war-affected and displaced children". Paper presented at working with children in *Armed conflict, a skills-building workshop*, Ottawa.
- Bradley, R.H. et Corwin, R.E. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual. Review of psychology*, 53, 371-399.



- Carignan, N., Sanders, M. et Pourdavood, R.G. (2005). Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi/Intercultural Education, *International Journal of Qualitative Methods*, 4(3), Article 1. Page consultée le 15 octobre 2005, du site : [http://www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/4\\_3/html/carignan\\_hm](http://www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/4_3/html/carignan_hm).
- Carignan, N., Pourdavood, R.G., King, L.C. et Feza, N. (2005). Social Representation of Diversity : Multi/Intercultural Education in a South African Urban School, *Intercultural Education, (c-EJI)*, Vol.16 n°4, Oct, 381-393.
- Carter, T., Polevychoc, M. et Friesen, A.(2006). « Les quartiers centraux de la ville de Winnipeg et les problématiques associées à la diversité croissante » *Nos diverses cités*, no 2, 55-61.
- Chow, H. (2004). The effects of ethnic capital and family background on school performance: a case study of Chinese-Canadian adolescent in Calgary, Alberta *Journal of educational research*, 50(3).
- Deniger, M.-A. (2004). Plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite. Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, CRIRES, CTREQ.
- Deschamps, J.-C. (1992). « L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale ». In *L'échec à l'école : échec de l'école*, sous la dir. de B. Pierrehumbert, 49-78. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé.
- Durand, C. (2013). *Rapport au savoir d'adolescents et d'adolescentes victimes de la guerre inscrits en classe d'accueil*. Thèse de doctorat en éducation non publiée, Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal.
- Duru-Bellat, M. et Van Zenten, A. (2012). *Sociologie de l'école*, Paris : Ed. Armand Collin (4e éd).
- Feinstein, L. et Peck, S.C. (2008). Unexpected educational pathways: why do some students not succeed in school and what helps others heat the odds? *Journal of Social Issues*, 64, 1-20.
- Fisher, G.-N. (1987). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Paris : Dunod
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Glyckman, C. (1992). Feindre d'ignorer ce que nous savons. *Vie pédagogique*, no 80, 4-8.

- Huberman, M.A. et Miles, B.M. (2009). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles : Éditions De Boeck (2e ed).
- Icart, J.-C. (1995). *La contribution des immigrés au développement de leur pays d'origine : la communauté haïtienne de Montréal*, Rapport présenté au Centre de développement de l'OCDE.
- Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective Nord-Américaine », *VEI Enjeux*, no 122, septembre 2000, 105-127.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of dropouts: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales : un domaine en expansion*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Kanouté, F. (2002). « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 28, no 1, 171-190.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : Quelques réflexions sur les enjeux à Montréal, *Education et Francophonie*, vol 34, no 1.
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou-Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol 34, no 2, 265-289.
- Kirk, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*, Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Laforest, J. et Rainville, M. (2009). Trousse diagnostique de sécurité à l'intention des collectivités locales. *Guide d'organisation d'entretiens semi-dirigés avec des informateurs clés*, Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Lafrance, V. (2011). Efficacité thérapeutique et Adaptations culturelles de la thérapie cognitive comportementale pour traiter les troubles de stress post-traumatique chez les jeunes réfugiés. Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2009). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : éd. Guérin.
- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu, De la théorie à la pratique : la méthode de Morin-Chartier*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Leuprecht, V. (2007). *Attributions causales d'élèves immigrants concernant leurs réussites et leurs difficultés*. Mémoire de maîtrise en éducation non publié, Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal.
- Lock, J.K. et Hanvey, L. (2000). *Les jeunes immigrants du Canada*, Conseil canadien de développement social.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école, le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, une question de classe sociale, de langue ou de culture, *Education et Francophonie*, vol 36, no 1.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2005). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire*. Rapport de recherche. Chaire en Relations ethniques. CEETUM, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, M., Ait-Said, R., Anisef, P., Brown, R., Sweet, R., Walters, D., Aman, C. et Garnett, B. (2009). « Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée : une perspective comparative entre Montréal, Toronto et Vancouver, Conseil canadien de l'apprentissage.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales, Que sais-je ?*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). Plan stratégique 2002-2003, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Abandon scolaire et décrochage : les concepts*, no 25, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2007). *Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). « Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire », *Bulletin statistique no 34*, janvier 2008.
- Mooney, E.S. et Thornton, C.A. (1999). "Mathematics Attribution Differences by Ethnicity and Socioeconomic Status". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 4, no 3, 321-332.

- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse, son image et son public*, Paris : Presses Universitaires de France (2<sup>e</sup> édition, 1976).
- Moscovici, S. (1979). *Les représentations sociales*. Colloque sur les représentations sociales, Paris.
- Moscovici, S. (1984). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mulkay, F. (2006). « *Les représentations sociales : Étudier le social dans l'individu* », [www.ishs.ulg.ac.be/m/supports/archives/socio\\_ideo\\_3.pdf](http://www.ishs.ulg.ac.be/m/supports/archives/socio_ideo_3.pdf)
- Murray, L.K., Cohen, J.A., Ellis, B. et Mannarino, A. (2008). "Cognition Behavioral Therapy for Symptoms of trauma and Traumatic grief in Refugee Youth", *Child and Adolescent Psychiatric clinics of North America*, vol.17, no 3, 585-604.
- Ogbu, J.U. (1992). « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », *Revue française de pédagogie*, no 101, octobre-novembre-décembre, 9-26.
- Ollivier, É. et Pierre-Jacques, C. (1982). (dir.) *Enfants de migrants Haïtiens en Amérique du Nord*, *Centre de recherche Caraïbes*, Montréal.
- Perrenoud, P. (1992). Aspects de la sociologie de l'éducation en Suisse romande. In Plaisance, E. (dir). *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, perspectives de recherche 1950-1990*, Paris : l'Harmattan et INRP.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S. et Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l'école, l'échec de l'école*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Potvin, M. (2002). *L'appartenance et la participation dans un Québec en mutation. L'expérience de deux générations d'origine au cours des années 1990*. Thèse de doctorat en sociologie, Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. Rapport de recherche du CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent, Centre affilié universitaire.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: research finding and policy implications. *Child Development* 54, 1-29.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (dir) avec la collaboration de M. L'Hostie. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec : Presses de l'Université Laval, 15-49.



- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*, Sherbrooke : Édition du CRP, 123-150.
- Savoie-Zajc, L. et Anadón, M. (2009). *Recherches qualitatives*, Vol 28 (1), 1-7.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). Méthodologie. In *Introduction à la recherche en éducation*, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Suarez-Orozco, M. et C. (1992). « La psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux États-Unis : implications pour la recherche en éducation », *Revue française de Pédagogie*, no 101, octobre-novembre-décembre, 27-44.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors-série, No 5*, 38-45.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes des recherches pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Ngo, H. et Schleifer, B. (2005). « Regards sur les jeunes enfants et les jeunes immigrants », *Canadian Issue-Thèmes canadiens*.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et Recherche en Gestion*, Paris : Economica.
- Wéber, S. (2006). "Trajectoire des migrants" *Ceras-revue Projet* No hors série. URL : <http://www.ceras-projet.com/index.php?id=929>.
- Zady, M. et Portes, P. (2001). « When low SES parents cannot assist their children in solving science problem », *Journal of education for students placed at risk*, vol. 6, no 3, 215-229.